تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية

بين الواقع والطموح

الدكتور محمود السيد
جامعة دمشق

سأحاول في هذا البحث الموجز ان اشير الى بعض الصيحات التي كانت ومازال تنطلق من هنا وهناك تشكو ضعف الخريجين في الجامعات ، ثم اعرض لواقع تدريس اللغة العربية في بعض الجامعات العربية ان في كليات الاداب والتربية وان في غيرها من الكليات ، وارسم اخيرا بعض الصوى للنهوض بهذا التدريس والارتقاء بـه .

اولا ــ الشكوى من ضعف المتخرجين في الجامعة في اللغة العربية

طالما يتردد في اوساطنا ان خريجي الجامعات غير معدين الاعداد الكافي ، وان ثمة ضعفا جليا وواضحا يظهر في كثرة الاخطاء النحوية واللغوية التي يرتكبونها في كلمة ان القيت أو شعر ان انشد ، او قصة ان كتبت ، او مقالة ان قرات .

ولا يتجلى هذا الضعف في كثرة الاخطاء اللغوية فحسب ، وانما يمتد الى القدرة التعبيرية ، اذ ان بعض الخريجين يعانون الارتباك في مواقف التعبير الوظيفي التي تتطلبها الحياة من مناقشات وتقديم طلبات والقاء كلمات وادارة اجتماعات وكتابة محاضر جلسات .. الخ .

يضاف الى ذلك ان المتخرجين في الجامعات العربية في الاعم الاغلب ؛ لا يحفظون شواهد شعرية او نثرية من تراثهم القديم والمعاصر ، مع ان عملهم المستقبلي في التدريس يتطلب منهم ذكر الشواهد واجراء المقارنات والموازنات بغية اصدار الاحكام .

ولو رحنا نتتبع بعض الصيحات التي كانت تشكو الضعف لالفيناها انها لم تكن وليدة يومنا هذا ، وانما كانت مستمرة على مدى ما يزيد على اربعين عاما ، واول من التفتوا الى ذلك ــ فيما نعلم ــ هو الدكتور طه حسين ، اذ يقول في كتابه « في الادب الجاهلي » : « انك تستطيع ان تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية والعالية ، وان تطلب اليهم ان يصفوا لك في لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور واحساس او عاطفة او راى فلن تظفر منهم بشيء ، ولن تظفر من اكثرهم بشيء ، فان وجدت عند بعضهم شيئا فليس هو مدينا به للمدرسة ، وانما هو مدين به للصحف والمجلات والاندية السياسية والادبية »(١) .

وكان « الجنيدي خليفة » يتبع الاخطاء النحوية في البيئة التونسية ، واذا هو يلاحظ ان ظاهرة انتشار الاخطاء تتجلى في بعض الاقطار العربية

اكثر منها في تونس ، فها هو ذا يقول في كتابه « نحو عربية افضل » : «هذا ونحن في غنى عن المثل ودوننا الشواهد اليومية في المعاهد والصحف والكتب والمحاضرات فلن يكون استشهادنا بذلك القول الا من بـاب تسـجيل التطابق بين حقيقة والتعبير عنهـا ، وكنت استقرىء هـذه الظواهر في البيئة التونسية على الخصوص ، اما فيما يتعلق بغيرها من البلاد العربية فقد كنت استند فقط على بعض الزائرين من المحاضرين والمثقفين ومن الشواهد في المكتبات ، وقد اصبحت الان زائرا لبعض هذه البلاد العربية واهمها ، فلم يزدني ما لاحظته في الموضوع الا تثبتا مما قررت ، ولقد بدا لي ان « خيبة النحو » هذا اكبر منها في تونس بكثـير »(٢) .

وفي الخمسـينات يرتفع من مصر صوت « امين الخولي » شاكيا سوء تدريس مدرسي العربية في المدارس فيقول : « حدق في المدارس والتعليم فيها . اولئك المدرسون للمواد المختلفة لا [illegible] . ولا يحسـنون الابانة . انهم عوام في شرحهم وتلقينهم . وهم اشباه عوام في تاليفهم وعرضهم . وهم لا يلقون لتلاميذهم وطلابهم حقائق نيرة بينة . وليس ذلك فحسب بل هم يبرمون باللغة . ويتافقون ممن يرجو لديهم بيانـا بها او صحة تعبير . فاذا هم يركزون في نفوس التلاميذ كراهية اللغـة القومية . ان لم اقل احتقارها »(٢) .

وتمتد شكوى الخولي الى الجامعة قائلا : « امض قدما في مراحل التعليم لن تنبا لبم السير فيها . فاذا تعليم اللغة القومية غير موفق . واذا ادبيا غير محبب ، واذ النشء يذهب هواه بددا في آداب لغات اخرى ان قرا ، واذا هو لا يرقى له وجدان اذا ما اعوزته المليمات الفنيـة . ومن هذا يكون الركود الادبي . وتكون ازمة الفن القولي في نواحيه الفنية والعلمية . فللمسـرح ازمـة ، وللصحافة ازمـة ، وللاذاعـة ازمـة . ولكنها وكيت ازمات لغوية كلها لا غير . ولهذا وما اليه اشد الاثر في عجز

الامة عن ان تركز عواطف افرادها ، وتجمع قلوب ابنائها ، وتوجه هواهم الى الامل الموحد والفعل المشترك »(٤) .

وتحذو الدكتورة « بنت الشاطىء » حذو « الخولي » في الاشارة الى عدم تمكن الخريجين من كتابة خطاب بسيط ، ومعاناتهم عدم القدرة على التعبير السليم فها هي ذي تقول « الظاهرة الخطيرة لازمتنا » اللغوية هي ان التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة العربية ازداد جهلا بها ونفورا منها وصدودا عنها .

وقد يمضي في الطريق التعليمي الى آخر الشوط ، فيتخرج في الجامعة ، وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه .

بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال اعلى درجاتها ، ويعيبه مع ذلك ان يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته ومادة تخصصه .

كل درس تلقاه ابناؤنا في لغتهم العربية ينأى بهم عنها ، ونرى اللغات الاخرى يتعلمها ابناؤها في مدارسهم العامة ، فيكسبون من كل درس معرفة جديدة بأسرار لغتهم .

وتسمع اساتذة كبارا يحاضرون العربية او يلقون احاديث في اندية ثقافية ، وتقرا لهم ما يكتبون من بحوث ومقالات فتدرك ما يعانون من احساس باهظ بمقدرة اللغة التي ترهقهم بالشعور بأنهم لا يملكون اداة التعبير السليم الطلق عن افكارهم وآرائهم »(٥) .

وينطلق صوت الدكتور « هادي نهر » في ندوة اللسانيات واللغة العربية التي عقدت في تونس سنة ١٩٧٨ قائلا : « لقد اصبحت لغتنا اليوم كمئذنة يلفها الغبار فالناطقون يضيقون بها ، ويهربون ن قواعدها وتراكيبها ، بل ان بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية

سليمة السكنات والحركات ، والانكى من ذلك اننا نرى بعض طلبة الجامعات في اقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول ولسانهم يلحن ، ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية »(٦) .

وفي العراق يذكر الدكتور « مهدي المخزومي » في ندوات « نحو لغة عربية سليمة » « ان من مظاهر عقم التدريس وعقم المناهج وعقم المصنفات اللغوية التي وضعت بين ايدي الدارسين هذه الرطانة التي تكتب في الصحف ، وتذاع من الاذاعة والتلفزة . وهذه الشكوى العامة من تدريس العربية وبرم الطلبة في مراحل الدراسة المختلفة بالدرس النحوي واستثقالهم ظله وظل القائمين على تدريسه ، واخفاق الطلبة ، حتى المتخرجين منهم في ان يفهموا نصا ادبيا او لغويا ، وفي ان يؤلفوا جملة عربية سليمة »(٧) .

وظاهرة الشكوى من الضعف لا تقتصر على قطر عربي دون آخر ، فهي ظاهرة عامة على نطاق وطنا العربي في مشرقه ومغربه ، اذ يرى الدكتور « الخطيب » في المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب الذي عقد في الخرطوم ، ان الانسان ليس بحاجة الى دوائر تربوية او احصاءات لكي يستنتج ان سوية تعليم اللغة العربية في انحدار مستمر ، وان الجامعات ودور المعلمين في جميع الاقطار العربية تفرز سنويا اعدادا ضخمة ممن يفترض انهم مختصون بتعليم اللغة العربية ، ومع ذلك تزداد نسبة الامية اللغوية سنة بعد سنة عند هؤلاء »(٨) .

وهكذا نجد ان الضعف في المستوى اللغوي للخريجين لم يكن لينحصر في جانب واحد : وانما كان يشمل مختلف الجوانب اللغوية نحوا وتعبيرا وحفظا . واذا اضفنا الى ذلك القصور في مهارة الاستماع وعدم تبين الفكر التي تشتمل عليها محاضرة يستمع اليها والقصور في التمكن من مهارات المحادثة وآدابها من حيث احترام الرأي وعدم المقاطعة في اثناء

الحديث والبعد عن الانفعال ، والقصور في تمثل المقروء والتفاعل معه والحكم عليه بكل موضوعية وادراك المرامي والاهداف البعيدة التي يرمي اليها المؤلفون ، الفينا ضخامة المشكلة التي نكابدها وعظم المسؤولية التي تتطلبها منا لغتنا وامتنا في هذا المجال .

والسؤال الذي يمثل امامنا هو : اذا كان نتاج تعليم اللغة العربية في المعاهد والجامعات العربية يشكو الضعف والقصور فما الاسباب التي يمكن ان تكون وراء ذلك التدني ؟.

للاجابة عن هذا السؤال لابد لنا من القاء نظرة على واقع تدريس اللغة العربية في بعض الجامعات العربية لعل ذلك يكشف لنا عن بعض مسببات هذه المشكلة فيحفز على التخفيف من حدتها .

ثانيا ــ واقع تدريس اللغة العربية في بعض الجامعات العربية

واذا كان الباحثون قد لاحظوا الضعف في المستوى اللغوي لخريجي الجامعات فانهم بحثوا في الوقت نفسه عن العوامل الكامنة وراء ذلك التدني ، فرأوا ان « اخطر مافي الصورة هو المناهج وطرائق التدريس والكتب الدراسية ، اذ ان النظام السائد في بعض الدروس هو الاملاء ، والتفكير العلمي حبيس المختبرات ، ولا ينصب الا على الجماد والحيوان والنبات فيها ، وكثير من الموضوعات تبدو غير ذات اهمية للطلبة او في حياتهم ، وكثير من الكتب الدراسية التي توجد بين ايدي الطلبة شحيحة او سطحية ، او غير مناسبة ، وروح البحث غير مشجعة فيهم . وليس من المبالغة اذا قلنا ان الدراسة في بعض الدروس والاقسام والكليات تكاد تكون امتدادا للدراسة الثانوية دون تغيير يذكر وتأصيلا لما غرسته في الطلبة من اعتماد على الغير وحفظ للمتون ووقوف عند حد المقروء عليهم في الصف (٩) .

واذا كان بعض الباحثين قد نظروا الى الصورة نظرة تكاد تكون شاملة على النحو السابق فان آخرين حملوا العربية نفسها مادة واسلوبا ومنهجا وقواعد وموازين جامدة مسؤولية ذلك التدني، مما ادى الى نفور الدارسين منها وتمردهم عليها واتساع الشقة بينهم وبينها (١٠) .

وكان الدكتور طه حسين من قبل اشار الى بعد اللغة العربية التي يدرسها الدارسون عن اهتماماتهم ومدراكهم وعواطفهم اذ يقول : « ما اقل ما نبذل من الجهد لنجعل اللغة العربية لغة التعليم . فاللغة العربية لا تدرس ، وانما يدرس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة لا صلة بينه وبين المتعلم وشعوره وعاطفته »(١١) .

ولكي تكون الصورة واضحة عن واقع تدريس اللغة العربية في بعض جامعاتنا العربية الى حد ما رأينا ان نفصل بين هذا الواقع في كليات الآداب والتربية التي تخرج حملة اجازات في اللغة العربية وآدابها . وبقية الكليات على النحو المبين فيما يلي :

آ ـ في كليات الآداب والتربية

كانت العزلة بين المادة اللغوية في مناهج التعليم والحياة في ضوء ما اشار اليه الدكتور طه حسين تتجلى في كليات الآداب والتربية ، وقد انعكست هذه العزلة على اداء المتخرجين في كليات الآداب والتربية : في مواقف الحياة ، اذ انهم لم يزودوا بالمهارات اللغوية التي تمكنهم من استخدام اللغة في عملية التفاعل الاجتماعي ، وهذا مالاحظته الدكتورة « نعيمة عبد » في صدد حديثها عن اعداد المعلم فتقول : « يجري اعداد المعلم في جمهورية مصر العربية سواء في كليات الآداب او في كليات التربية على اساس توجيه العناية الاولى لآداب اللغة . وليس للغة نفسها ، فالمنهاج في تلك الكليات يركز على الشعر والنثر والآداب ، ويغفل المحادثة والتعبير الشفهي ، ونحن لا ننكر مطلقا اهمية هذه الجوانب اللغوية في

دراسة المعلم ، ولكن في الوقت نفسه ، يجب ان نقر بأن الحديث هو اهم عامل من العملية التعليمية ، ومع ذلك تتجاهله تلك المعاهد ، والنتيجة الحتمية ان يتخرج مدرسون يحفظون قصاصات من تاريخ اللغة وادبها ، ولكنهم لا يحسنون استخدامها »(١٢) .

وينطبق هذا الكلام على اعداد مدرسي اللغة الاجنبية مثلما ينطبق على اعداد مدرسي اللغة الام ، فثمة عزلة بين المواد اللغوية والادبية في مناهج اعداد مدرسي اللغة الام ، لا بل ان العزلة تتمثل احيانا بين علوم اللغة نفسها ، اذ « ان اللغويين فصلوا النحو عن المعاني ، ووضعوا بينهما الحدود والاسوار . فانت تتعلم في النحو مثلا حكم الصنعة في نائب الفاعل ، اما لماذا تصرف العربية النظر عن الفاعل وتاتي بما ينوب عنه فذلك مالا شان للنحو به ، وانما مكانه في علم اخر هو علم المعاني . وهذا العزل الشاذ بين الاعراب والمعنى هو الذي جار على جدوى التعليم في كسب ذوق العربية ومعرفة منطقها ، فقد تسال طالب الاجازة في قسم اللغة العربية عن اجراءات الصنعة في تصغير « بنت او سوق » مثلا فلا يدري بم يجيب ، وهو من طفولته يقول « بنية وسويقة » على سليقته التي فسدت بالتعليم »(١٣) .

وهذا الفصل بين مناهج الادب وعلوم اللغة يبدو في اغلب جامعات المشرق العربي ، وهذا ما لاحظه بعض الدارسين في ندوة اللسانيات واللغة العربية حيث جاء : « انه من المظاهر الغريبة في المشرق العربي ان نجد الى جانب الحواجز التي تفصل اللغة عن الادب مثلا والدراسة اللغوية عن الدراسة الادبية ، حواجز تفصل بين مصادر البحث اللغوي ومصادر البحث الادبي ايضا فمصادر البحث اللغوي هي عندهم الكتابات العربية النظرية المعتد بها ، والتي تصور واقعا لغويا معينا هو واقع اللغة في عهودها الزاهرة المحدودة ، تعززها النصوص الادبية القديمة وحدها . اما مصادر البحث الادبي فهي نصوص الادب الانشائي منذ

الجاهلية الى العصر الحديث دون استثناء ، وهكذا يعدون من مصادر البحث الادبي النصوص الحديثة ، ولكن النصوص الحديثة في تقديرهم لا يمكن ان تكون مصادر للبحث اللغوي ، ففكرة التطور اللغوي زائلة ، وحقيقة الاصول العلمية للبحث اللغوي مشوهة »(١٤) .

ولما كنت اعمل في جامعة دمشق ، احدى جامعات المشرق العربي ، وكنت قد درست في اكثر من جامعة عربية من قبل ، رايت ان اشير الى بعض الملاحظات التي بدت لي حول مناهج تعليم اللغة العربية في كليات الآداب في الجامعات التي درست فيها ، اذ يلاحظ المرء ان ثمة اهتماما بالقضايا التاريخية من غير التركيز على المبادىء الهامةوالاتجاهات الاساسية في المقرر المدروس ، ففي الادب المقارن يطول الحديث عن تاريخ الادب المقارن ومؤتمراته ، بينما يختصر بيت القصيد من حيث الاتيان بالنصوص الادبية من الادب العربي والاداب العالمية واجراء الدراسات المقارنة حولها ، لبيان اوجه الاتفاق والاختلاف ووشائج التأثير والتبعية والابداع .

يضاف الى ذلك انه ليس ثمة صلة بين مناهج الادب والعلوم الانسانية المختلفة كالتحليل النفسي ، وعلم اجتماع الادب ، وعلم اللغة الحديث . واتساءل : كيف يمكننا ان نفسر ظاهرة التمركز « égocentrisme » حول الذات في شعر المتنبي ان لم نكن مطلعين على نظريات علم النفس وبخاصة لدى «بياجة» و «فيجوتسكي » .

كما ان هناك اهتماما بفقه اللغة ، وهو منحى تاريخي فلسفي ، واهمالا لعلم اللغة بفروعه المختلفة من مثل : علم نفس اللغة ، وعلم اللغة الاجتماعي ، علم الاصوات ، علم تركيب الكلام ... الخ . واذا نظرنا الى مقرر النقد القديم فاننا نلاحظ ان الحديث عن الشخصيات النقدية التي تمثله في تراثنا يحتل حيزا كبيرا من دون الاهتمام بتطور الفكر النقدي تبعا لتطور الحياة والاذواق .

ويمكن ان نضيف ذلك غياب الخطط العلمية الموضوعية في تدريس الادب، واخضاع ذلك الى مزاج المدرس واختصاصه ، وهذا ما ينعكس على اعداد الدارسين بلبلة واضطرابا ، اذ اننا نلاحظ ان من يقومون بتدريس الادب الجاهلي يتوقفون احيانا عند اصحاب المعلقات على حين ان بعضهم الاخر يقف عند الشعراء الصعاليك ، وبعضهم الثالث يقف عند شاعرين فقط ، وينطبق هذا ايضا على الادب العباسي ، اذ ان مدرسا له يتناول بالدراسة شاعرين فقط من شعراء هذا العصر مثل البحتري وابي تمام . اما الشعراء الاعلام الاخرون فلا يتعرض لهم ، فيتخرج الطالب في الكلية وهو بحاجة الى ان يتعرف الصورة المتكاملة لعصور الادب ، او للعصر المدروس بمختلف فروعه وتياراته واتجاهاته . وقد يكون المدرس مختصا بالمسرح ، فاذا الادب الحديث عنده يقتصر على الفن المسرحي ، فيتخرج الطالب في الكلية ، ولم يدرس من الادب الحديث بمختلف مذاهبه تياراته واتجاهاته الا الفن المسرحي .

واذا انتقلنا الى النحو كان لابد لنا من وقفة متأنية معه ، نظرا لما يحتله هذا العلم من علوم اللغة من اهمية ، ولما يثار حوله من مماحكات وآراء على نطاق وطننا العربي .

ففي مصر يرى الاستاذ عبد العليم ابراهيم ان « النحو العربي لا يلقى من الدارسين والمثقفين الذين اجتازوا مراحل الدراسة اقبالا عليه واحتفاء به ، ولا يظفر من هؤلاء وهؤلاء بما تظفر بــه الوان الدراســة العلمية والادبية من العناية والاهتمام والولاء الا طائفة قليلة ممن تضطرهم الدراسات التخصصية في بعض الكليات الى ان يعانوا النحو على انه مادة منوطة بهم ، مفروضة عليهم ، فيعالجوا دراسته في مرارة واستكراه يحملون عليه حملا كأنهم حيال شر لابد منه »(١٥) .

وهذا ما اشار اليه الدكتور مهدي المخزومي في العراق ايضــا ، اذ يقول : « لقد تقلص ظل الدرس اللغوي والنحوي فعلا حتى لم يعد له مكان

الا اروقه اقسام اللغة العربية من مصنفات النحاة المتأخرين : من شروح الفية بن مالك ، ومقدمتي الحاجب ، ومن شروح شروحهما مما كان يسمى بالنحو مجازا ، فليس في تلك المصنفات على ضخامتها وتعددها من النحو واللغة الا صورة مهزوزة والا مسخ يسمى « نحوا » . وكان لاصرار واضعي هذه المناهج على تدريس امثال هذه الكتب رد فعل عنيف تمثل في ازورار الدارسين عن هذا الدرس وفي برمهم به واستثقالهم ظله وظل القائمين على تدريسه ، ولو كانوا خيرا لما اختاروا هذا الدرس ، ولكنهم مكرهون على حضور قاعاته ، وسماع محاضراته ، واستظهار ما يملى عليهم لاداء الامتحان به ، حتى اذا ما انطوت السنوات الاربع التي قضوها في الكلية انطوى معها ما استظهروه ، وما اضطروا الى تجرعه ، فاذا تولى هؤلاء الخريجون تدريس هذا الموضوع كانوا يرددون القواعد بغير وعي ، ويجترون الامثلة التي املبت عليهم ، ولا تتجاوز معرفتهم النحو هذا الحد . ولهذا لا يكاد المراقب يلاحظ تقدما في الدرس اللغوي والنحوي ، على تقادم العهد وعلى تعاقب افواج الخريجين (١٦) .

والواقع يجد دارس النحو في اغلب الجامعات العربية آراء مختلفة حول المسألة النحوية الواحدة ، ومماحكات وتأويلات متعددة ، وهذا فيما اراه عامل من عوامل الاحساس بصعوبة هذا العلم المهم من علوم اللسان ، كما ان في تدريسه على انه غاية في حد ذاته ، لا على انه وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل بعدا عن الاهداف المرسومة له .

ولم تكن الشكوى من تعدد الاراء النحوية لتقتصر على الدراسين فقط ، وانما تعدتهم الى مؤلفي الكتب النحوية في عصرنا الحالي ، فها هو ذا الاستاذ « عباس حسن » يرى ان في مقدمة مشكلات النحو تعدد الاراء النحوية الواحدة واختلاف الاحكام فيها ، حتى ليستطيع الباحث ان يرى الراي فيقول وهو آمن : « ان هناك رأيا اخر يناقضه من غير ان يكلف نفسه مشقة الاطلاع والجري وراء هذا النقيض ، ذلك انه يعلم

من طول ممارسة النحو والنظر في قواعده ان الواحدة منها لا تخلو من رأيين او آراء متعارضة » .

ويتابع قائلا : « وهذا الخلاف في كثير من القواعد النحوية كان اظهر العيوب فيها واكبر العقبات في تحصيلها والوصول الى ضوابط محدودة سليمة ، يسهل استخدامها والاستعانة بها في التفاهم الكلامي والكتابي على وجه محكم دقيق لافوضى فيه ولا اضطراب شأن العلوم القاعدية المضبوطة التي تأخذ بيد صاحبها الى غاياتها تنهض بـه في يسر وسهولة ودقة الى حيث يبغي منها .

ان النحاة موزعون ، كل يرى الحق في جانبه ، ويحكم على قرينه بالخطأ الصراح ، والمتعلمون والكاتبون والمتكلمون من بين هؤلاء وهؤلاء حائرون لا تسعفهم ثقافتهم القائمة بتفهم هذا كله او بعضه ، ولا يتسع صدرهم لقليله ، ولا تسمح لهم زحمة الاعمال ومطالب العيش الملحة باحتمال هذا العنا من اجل ضبط كلمة او اقامة جملة ، وعندهم ان الوقوع في الخطأ على قبحه اهون شأنا وايسر ضررا من بذل الجهد المضني واضاعة الوقت في تلك المتناقضات التي لم ينته فيها الى راي موحد او مذهب متفق عليه (١٧) .

ومن يلق نظرة على توزيع المباحث النحويـة في بعض كليات الاداب الجامعية ير ان اغلب المباحث قررت في السنة الاولى ، وان السنة الثانية تدرس فيها الجمل التي لها محل من الاعراب والتي لا محل لها ، على حين ان الادوات وتاريخ النحو يدرس في السنة الثالثة وقد خلت السنة الرابعة من مباحث النحو .

فاذا عرفنا المهارات النحوية لا تكتسب الا بكثرة المران والممارسة ادركنا مدى النقص الذي يحوط تدريس النحو في جامعاتنا ، ومـدى الصعوبة التي يحس بها بعض المتخرجين في الواقع العملي عندما تصادفهم

مسائل نحوية اساسية لم يكونوا قد تكمنوا منها بسبب عـدم التدريب الوافي ، والانصراف الى امور جانبية على حساب أمور اساسية .

واذا كانت انظار بعض الباحثين قد اتجهت الى المناهج ومحتوياتها والمقررات ومضامينها ، وتعدد الآراء في المسألة النحوية الواحدة ، على ان ذلك كله من عوامل الضعف فان ثمة باحثين آخرين رأوا ان السبب لا يرجع الى المادة اللغوية ولا الى محتوياتها وتعدد الاراء فيها ، وانما يرجـع الى طريقة التدريس ، اذ ان اي لغـة في العالم مهما تبلغ درجة صعوبتهـا وتعقيدها ممكنة التعلم والاتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجحـة لتعلمها واكتسابها ، ولغتنا العربية غير مخدومة تربويا ، وطرائق تعلمها متخلفة وغير علمية(١٨) .

وكانت الدكتورة « بنت الشاطيء » قد اشارت من قبل الى ان عقـدة الازمة ليست في اللغة ذاتها . وانما فيما نتصور هي « في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة واجراءات تلقينية وقوالب صماء ، نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من ان نتعلمها لسان امة ولغة حياة وقـد تحكمت قواعد الصنعـة وقوالبها الجامدة فاجهدت المعلم تلقينا والمتعلم حفظا دون ان تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة ولمح اسرارها في فن القول (١٩) .

ويلاحظ المتتبع لطرائق تدريس اللغة العربية في جامعاتنا العربية انها في الاعم الاغلب ما تزال متسمة بالطابع التقليدي ، من حيث الاعتماد على املاء الدروس في بعض الاحيان من غير شرح مسبق ، ومن حيث قراءة الدروس من الكتاب في احيان اخرى ، ومـن حيث القاء الدروس على الدارسين القاء وهم سلبيون منفعلون لا ايجابيون فعالون في احيان كثيرة .

وغني عن البيان ان المربين يرون ان هذه الطرائق غير مجدية في اكسـاب الناشئة المهارات اللغوية المناسبة ، ذلك لان الطرائق السـابقة كليا تعود الطالب المحاكاة العمياء والاعتماد على غـيره ، وتقتل فيه روح الابتكار

والراي ، كما ان الحقائق التي تقدم في ظلالها تبقى مزعزعة في الذهن نظرا لان الطلبة لم يبذلوا جهدا في سبيل اكتشاف تلك الحقائق ، وانما كانوا يتسمون بالسلبية ، وهذا ما يؤدي الى عدم رسوخ الحقائق في الاذهان بسبب واد روح الاستنتاج وحسن التعليل ودقة الفهم ، كما ان القدرة على التذوق الادبي لن تنمىً بهذا الطريق .

ويضاف الى ذلك « ان هذه الاحكام المسبقة قد تؤدي الى التعميم الذي يفسد النظر الى الامور ، فاذا عرف الطالب سمات ادب عصر الانحدار على سبيل المثال ، وقدم اليه نص ادبي على انه من ادب هذه الفترة وهو ليس منها ولا يحمل اي سمة من سمات ادبها ، فانك تجد انه يضفي على النص خصائص ادب عصر الانحدار ، وهذا ان دل على شيء ، فانما يدل على ان تقديم الحقائق والاحكام لا يؤدي الى تحقيق الاهداف المرجوة من حيث التحليل والربط والاستنتاج والتذوق والتفاعل مع النصوص تفاعلا يكشف عن اسرارها مبنى ومعنى »(٢٠) .

واذا انتقلنا الى اساليب التقويم في بعض الجامعات العربية فاننا نلاحظ انها في اغلبها قاصرة عن قياس مستوى المتعلمين ، اذ انها لا تقيس الا المستوى الاول فقط من مستويات المعرفة الا وهو الحفظ والتذكر والاسترجاع ، اما المستويات العليا من حيث الفهم والربط والموازنة والاستنتاج والتحليل والتركيب والتطبيق والتفاعل والحكم فنادرا ما تعرض لها اساليب التقويم ، كما ان الاسئلة محدودة وغير شاملة ، ويرد احيانا سؤال خصص له ثمانون درجة من اصل مائة ، ونادرا ما يبصر الطالب باخطائه في الامتحانات فيعمل على تلافيها ، اذ ان معظم الانظمة الجامعية تتشدد في اطلاع الطالب على ورقة امتحانه بعد تصحيحها .

كما ان الغاء الامتحان الشفهي في بعض الكليات ، والاقتصار على الامتحان الكتابي ، اغفل تقويم بعض المهارات اللغوية التي لا تكشف عنها الامتحانات الكتابية وحدها من مثل الضبط بالشكل والتفاعل مع المقروء .... الخ .

يضاف الى ذلك ان اسلوب حلقات البحث التي اخذت به بعض الجامعات نمطا من اساليب تدريب الدارسين على البحث والتنقيب واظهار الشخصية ، والعمل على تكوين نواة الباحثين ، لم يحقق الاهداف المرسومة لها ، ذلك لان اعباء اعضاء الهيئة التدريسية لا تسمح لهم بمناقشة الباحثين في كل ما قدموه من جهة ، كما ان هذه الحلقات من جهة اخرى تقتصر في اغلبها على تلخيص بعض المقالات والكتب ، وتقدم بصورة بعيدة عن الجدية والحرص والاهتمام .

واذا اضفنا الى ذلك فقر بعض المكتبات الجامعية بالكتب والمراجع ، وسيادة نظام الانتساب لا الدوام الفعلي في الكليات النظرية ، والاجراء الذي اتخذ في الامتحانات من حيث الاتيان بسؤال نظري يوجه للطلاب الذين لم يتقدموا بحلقة بحث في اثناء العام الدراسي ادركنا بعض المشكلات التي تحوط حلقات البحث وتبعدها عن تحقيق الاهداف المرسومة لها .

ب ـ في بقية الكليات الجامعية :

اذا انتقلنا الى بقية الاقسام الجامعية في الكليات الاخرى لنتعرف واقع تدريس اللغة العربية فيها ، وذلك في الجامعات التي تدرس باللغة العربية ، فاننا نلاحظ ان المحاضرين يتفاوتون فيما بينهم في استخدام اللغة العربية الفصيحة ، ففي الوقت الذي نلاحظ فيه ان نفرا قليلا جدا يلتزمون بها في اثناء القاء محاضراتهم ، نجد نفرا اخر يتكلم بالعامية ويشرح بها ، ويناقش رسائل الماجستير والدكتوراه للحصول على هاتين الدرجتين واحيانا في اللغة العربية وادابها بها احيانا اخرى ، وان كان يعمد الى المزاوجة بينها وبين الفصيحة في احيان ثالثة .

وعلى الطرف المقابل نلاحظ نفرا اخر يطعم كلامه الفصيح بكلمات اجنبية حتى لو كان يعرف بديل المصطلح الاجنبي بالعربية ، وذلك كيما

يقول الناس عنه انه مثقف ، فاذا قال في مناقشته : اما مـن الناحية الميتودولوجية ، واستوقفته مستفسرا عما يعينه بـ « الميتودولوجية » اجاب « المنهجية » ، وهذا ان دل على شيء فانما يدل على التسيب القومي اللغوي في معاهدنا وجامعاتنا (٢١) .

ولعل في قول الدكتور « عبد الصبور شاهين » دليلا واضحا على قتامة الصورة التي هي عليها لغتنا في جامعاتنا ، فلنستمع اليه يقول : « تبرز مأساة اللغة العربية بوضوح اذا ما راينا ان العلوم التي تقوم عليها الحضارة الحديثة كالهندسة والطب والصيدلة والطبيعة والرياضيات كلها تدرس باللغة الانجليزية في جامعاتنا ، لا لان اللغة العربية عاجزة عن تمثيل حقائقها ومصطلحاتها تمثيلا ما ، بل لان هيئات التدريس في هذه المجالات هي العاجزة عن استعمال اللغة العربية اداة لنقل المعارف الحديثة ومتابعة ما ينشر في الخارج بفكر ولسان عربيين .

ولقد حضرت اخيرا مناقشة لرسالة في عالم الطفيليات ــ يقول الدكتور شاهين ــ لنيل درجة الدكتوراه كانت نموذجا للمأساة التي نعيشها نحن في الوطن العربي ، ومعبرة عن التمزق العميق في اعلى مستويات البحث العلمي الحضاري لرسالة محررة بالانجليزية ، وقدمت الطالبة ملخصا عنها بالانجليزية ايضا ، وبدات المناقشة فتحدث المشرف بالعربية ، وناقش احد الاعضاء الطالبة بالانجليزية ، وناقش العضو الاخر الطالبة بالعربية ، وناقش احد الاعضاء الطالبة بالانجليزية ، وناقش الاخر الطالبة بالعربية ، وكانت الطالبة ترد وتناقش بالانجليزية وبالعربية في لغة مختلطة كاختلاط الرقع في الثوب المهلهل وذلك في كلية الطب باحدى الجامعات المصرية العريقة . ولو ان هذا الموضوع كان مطروحا بجامعة دمشق لكتب بالعربية ولنوقش بالعربية دون ادنى صعوبة في الاداء او في المصطلحات .

لنقلها صراحة ودون مواربة ــ يقول الدكتور شاهين ــ : « ان اللغة غير عاجزة ، وانما العاجز بعض بنيها سواء اكان العجز من النوع الثقافي

المتمثل في ضعف المام اساتذة القاهرة باللغة العربية ومصطلحاتها ، أم كان من النوع النفسي اذا افترضنا فيهم القدرة على استعمال اللغة ، ولكنهم يحجمون عن خوض التجربة لفقر في الاحساس بالكرامة القومية ، ذلك الاحساس الذي يدفع الجندي الامين الى اقتحام الاهوال ، وقد كان خليقا ان يدفع هؤلاء الاساتذة الى صنع المحال »(٢٢) .

ولقد كان الدكتور « كمال يوسف الحاج » يفند في كتابه « في فلسفة اللغة » مظاهر بلوانا في اهمالنا للعربية وتمسكنا بغيرها من اللغات الاجنبية في تدريسنا ، رادا معظم مشكلاتنا الاجتماعية الى تنازلنا عن لساننا وابتلائنا بعقدة التصاغر حيال لسان هؤلاء ، فها هو ذا يقول : « ابتلينا باهمالنا للعربية، بغرورنا ان سواها اعف وابهى وافتى واقرب الى مقومات الحضارة الحديثة ، اسمعنا هذه المزدوجات فابتلينا بعقدة التكبر حيال لساننا ، وبعقدة التصاغر حيال لسانهم ، النتيجة صفرنا في انفسنا دون ان نكبر في انفس الحاكمين حتى صرنا لا نستحي لبيان عربي ولا لبلاغة عربية .

لا ابالغ اذا قلت ان معظم مشكلاتنا الاجتماعية سببه التنازل عن واحد الاحد ، عن تاريخنا الواحد ، عن لساننا الواحد ، عن ارضنا الواحدة ، عن تراثنا الواحد ، عن ارادتنا الواحدة ، وليس في العالم شعب يريد ادخال عفاف على عفافه . ان كل امة عزيزة الجانب ابية الخلق ، ثابتة الارادة ، تقدم لغتها على لغة سواها ، ولا تتناول اشياء الاخرين الا من بعد اشيائها القومية ، اي من وراء حدودها الوطنية » (٢٣) ؛ فاللغة هي رمز للكيان القومي ، وامارة على شخصية الامة وذاتيتها الثقافية ، ذلك لان الذاتية الثقافية تتمثل في التراث الفكري وفي الرؤية الحضارية عبر اللغة القومية كما يرى الدكتور محي الدين صابر اذ يقول : « على التعليم العالي ان يقوم ، على انه محور اساسي لرسالته ، على عملية تنمية الذاتية الثقافية التي تمثل الخصوصية الحضارية للمجتمع والتي هي مناط سائر انواع التنميات الاخر ، والتي هي بصفة خاصة سبيل الامة

قبل العطاء الحضاري للمجتمعات الاخرى ، واسلوب التبادل الخلاق مع الاخرين ، ويتمثل ذلك في الذاتية الثقافية ، في خصائص المجتمع الاساسية وفي تراثها الحضاري وفي مقدمتها اللغــة القومية التي ليست شكلا ولا رمزا ، ولكنها مضمون وطريقة تفكير ومستودع حضارة » (٢٤) .

وتجدر الاشارة هنا الى ان « هناك جامعات عربية تدرس فيها العلوم النظرية كالتاريخ بما في ذلك التاريخ الوطني ، وجغرافيا البلد باللغــات الاجنبية ، ولا يكاد يدرس بالعربية الا اللغة العربية وادابها والشريعــة الاســلامية (٢٥) .

اما فيما يتعلق بالكتب التي تدرس بالعربية في غير اقسام اللغة العربية فان فيها من الاخطاء النحوية ما يستبعد القارىء معه كونها كتبا جامعية، واسوق مثالا من مقدمة كتاب يدرس في احدى الجامعات العربية ، اذ يقول المؤلف في الاهداء « واهدي هذا العمل المتواضع الى الذين يعرفون معنى العطاء والتضحية والدي ووالدتي ومن تشبه بهم . والى الذين يعرفون الحق ويناصروه ، وللقراء المعذرة لانهم كانوا ينتظروا اكثر مما قدم » .

ففي اقل من ثلاثة اسطر ارتكب المؤلف خمسة اخطاء ، وايــن ؟ في الاهداء الذي يتعب احدنا على اخراجــه ، ويحرص على الصحة فيــه والسلامة في تراكيبه وجمله .

ونحن مع تقديرنا الكبير للنيات الصادقة والمخلصة في التاليف بالعربية وتعميمها على مختلف الاقسام في الجامعات العربية ، الا اننا نطمح الى ان تكون لغة هذه الكتب المؤلفة سليمة حتى لا تقع عين الطالب في اي كتاب يطلع عليه الا على ما هو صحيح فيمتص منه السلامة والصحة .

ولا يضير احدنا ان يستعين بأهل الاختصاص فيطلب اليهم تصحيح ما الفه وكتبه واعده لطلابه ، ذلك لان الاخطاء املائية كانت أو نحوية أو

لغوية ، او غموضا ، تشين الكتابة مهما يكن كاتبها متمكنا من مادة اختصاصه .

واذا نحونا منحى اخر في تعليم لغتنا العربية في جامعاتنا العربية ، فاننا نلاحظ الاضطراب في بعض المصطلحات والاختلاف فيها ، مما ينعكس بلبلة وتشويشا في اذهان الدارسين ، واكثر ما يتجلى هذا الاختلاف في ميادين العلوم البحت والتطبيقية ، حيث تتعدد التسميات والمصطلحات للمفهوم الواحد بين قطر عربي واخر ، فجامعة دمشق تستخدم مصطلح « وسيط » على حين ان مجمع اللغة العربية بالقاهرة يستخدم مصطلح « حفاز » ، واقر مجمع اللغة العربية بدمشق هذا المصطلح ترجمة لـ « Catalyseur » فاستخدم المصطلح « حفاز » وعامل « حفاز » ، وعرفها المجمع بانها كل مادة تزيد عادة في سرعة التفاعل . وفي سورية استخدم مصطلح « قرينة الانكسار » مقابلا للمصطلح الاجنبي « Indice de réfraction » تم تمثيله في اقطار اخرى « معامل الانكسار » ثم « دليل الانكسار » في بعضها الاخر ، واخيرا اقترح المجمع الطبي الموحد كلمة « منسب » . واستخدم مقابل المصطلح الاجنبي « Rétrogression » كل من التسميات التالية : « تقهقر ونكوص وارتداد وادبار واخيرا اقر المجمع الطبي استخدام « رجوع » (٢٦) .

تلك هي بعض الاضواء على واقع تدريس اللغة العربية في بعض جامعاتنا العربية ، والان نصل الى السؤال التالي : كيف يمكننا ان ننهض بهذا الواقع ونرتقي به ؟ .

ثالثا ـ كيفية النهوض بتدريس اللغة العربية في الجامعات العربية

يتضح لنا من خلال عرضنا السابق ان ثمة معوقات تحول دون الارتقاء باللغة ، وان النهوض بها في جامعاتنا يتطلب فيما ارى :

١ ـ وجوب ممارسة اللغـة :

ذلك لان اللغة ليست مجموعة من الحقائق ، على المعلم ان يلقنها للمتعلم تلقينا ، وما على الاخير الا ان يحفظها ويستظهرها ، وبقدر درجـة حفظه لها يعد متمكنا من اللغـة .

ان اللغة مجموعة من العادات ، وكغيرها من العادات السلوكية الاخرى كمـا يـرى « سـكينر » في كتابـه المشـهور « السـلوك اللغـوي » « Verbal Behavior » (٢٨) .

ودراسة اللغة على انها حقائق علمية لا تكفي لتكوين المهارة او العادة اللغوية ، ذلك لان تكوين المهارة اللغوية يتطلب الممارسة والتكرار والفهم وادراك العلاقات والنتائج والتوجيه والقدوة الحسنة والتعزيز .

وتعليم اللغة بطريق الارتقاء من المعرفة الى العادة هو عمل غير متفق مع الحقائق النفسـية ، ذلك لان ممارسات المهارات « تلك الافعال المؤداة » بمشاركة الوعي ، هي خطوة ضرورية لتكوين العادات التي تؤدي من دون حاجة الى تفكير واع لادائها مثل تلفظ اصوات معينة او استخدام انماط محـددة(٩) .

وغني عن البيان ان المربين المعاصرين يرون « ان اكتسـاب مهارات اي لغة يتطلب وضع المتعلم في حمام لغوي ، بمعنى ان يكون الجو المحيط بالمتعلم عاملا مساعدا ومشجعا وحفازا على سرعة اكتساب اللغة(٢) .

ومن هنا كان على مدرسي اللغة ان يتحدثوا بالفصيحة ، وان يسود جو الفصيحة في مختلف الاجواء التي يتفاعل معها المتعلم من صحف ومجلات واذاعة وندوات ولقاءات وتمثيليات ... الخ ، وان يسعى المدرسون الى تهيئة الظروف المناسبة امام المتعلم لكي ينشط ويعمل ويفكر ويبتكر ، ويشعر بالرضى والارتياح عند تحقيق غاياته فيعزز ، ذلك لان النجـاح يؤدي الى النجاح ، والتعزيز يسهم في تكوين المهارة بصورة فعالة .

واذا كان التعزيز خارجيا في البدء فان التعلم الجيد هو الذي يؤدي الى ان يعلم المرء نفسه في ضوء التعزيز الداخلي ، « والرأي السائد اليوم هو انه لا سبيل امام الانسان لكي يتعلم الا طريق التعلم الذاتي ، ومثل المدرس في ذلك مثل المزارع الذي عليه ان يهيء الظروف المناسبة لنمو النبات والرعاية المطلوبة ، ثم يتركه ينمو من تلقاء نفسه »(٢١) .

فالتزام الفصيحة في اجواء المحاضرات ، وتحدث الطلبة بها تحت اشراف المدرس وتوجيهه وتشجيعه ، وممارسة المناشط المختلفة بالفصيحة ، وتبني الفصيحة في الاذاعة المسموعة والمرئية وفي الكلمة المطبوعة ، يساعد ذلك كله على النهوض باللغة والارتقاء بها ، ويوفر الحمام اللغوي الذي سبقت الاشارة اليه . ولابد من الاشارة هنا الى اهمية المناشط التي يقوم بها الطلبة في ممارسة اللغة واكتسابها ، ذلك لان هذه المناشط تفتح الجامعة على العالم المحيط بها ، فتؤثر في الواقع وتتأثر به ، كما انها تساعد على اكتشاف الموهوبين ذوي القدرات الادبية ، فتعمل على تنميتهم وتوجيههم في الاتجاهات السليمة ، اضافة الى ان في هذه المناشط علاجا لكثير من المشكلات النفسية التي يعانيها بعض المتعلمين من مثل : الخجل والانطواء على النفس ، فضلا عن انها تدرب على حب العمل التعاوني والانتفاع بوقت الفراغ وتخطيط العمل ، وتحديد المسؤولية واحترام النظام .

وتسهم المكتبة المزودة بامهات الكتب والمراجع القديمة والحديثة في اشباع حاجات الدارسين ، وتلبية متطلباتهم ، كما انها تسهم في تعزيز مهاراتهم اللغوية من حيث القراءة والتلخيص والنقد والتفاعل والصحة والسلامة .... الخ .

ولكي تؤدي ممارسة اللغة الاهداف المرجوة كان لابد من التدريب على مهارات الارسال متمثلة في المحادثة والكتابة والقراءة الجهرية ، ومهارات التلقي متمثلة في الاستماع والقراءة الصامتة ، وان تهيأ الاجواء الملائمة

لاكساب المتعلمين مهارات كل لون من تلك الالوان ، وبخاصة فيما يتعلق بآداب المناقشة والاستماع ومهارات التذوق والحكم والتفاعل

وغني عن البيان أن ممارسة اللغة صحيحة،وامتلاك التذوق والتفاعل، لا يمكن لهذا كله ان يتحقق الا بالتمرس بالنصوص وقراءتها وحفظها . ولقد اشرنا الى ان طلبتنا في الجامعات العربية وفي كليات الاداب لا يحفظون الشعر على الرغم من ان نقادنا القدامى،وهم اقرب عهدا بالعربية الفصيحة منا ، كانوا يلحون على ان الذوق المثقف لا يتاتى الا بالتمرس بالنصوص الادبية وحفظها .

واشار الى ذلك كل من « ابن سلام الجمحي » في « طبقات فحول الشعراء »(٣٢) ، و « ابن قتيبة الدينوري » في « الشعر والشعراء »(٣٣) ، و « وابو علي احمد بن محمد بن الحسن المرزوقي » في « شرح ديوان الحماسة »(٣٤) و « عبد القاهر الجرجاني » في « دلائل الاعجاز »(٣٥) ، و « الآمدي » في « الموازنة »(٣٦) ، و « القاضي الجرجاني » في « الوساطة بين المتنبي وخصومه »(٣٧) ، و « ابن خلدون » في « المقدمة »(٣٨) ، و « ابن رشيق القيرواني » في « العمدة »(٣٩) ، و « ابن الاثير » في « المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر »(٤٠) ، كما اشار اليه الشيخ « حسين المرصفي » في « الوسيلة الادبية »(٤١) .

لذا كان علينا ان نكلف طلبتنا حفظ النصوص الادبية بعد فهمها والتفاعل معها والوقوف على اسرار الجمال فيها حتى يضحي ذلك غذاء في نسج ثقافتهم ، وزادا لهم في مستقبل حياتهم .

٢ ـ وظيفة المناهج وتحديثها :

أ ـ وظيفة المناهج :

كانت العناية في المناهج التقليدية تتركز حول المادة الدراسية على انها وسيلة وغاية في الاعم الاغلب ، ومايزال هذا المفهوم سائدا في بعض اقطارنا العربية ؛ الا ان رجال التربية الحديثة يرون ان المنهج نظام

« Système » يتكون من مجموعة من الاجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا وثيقا ،بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به .

ومكونات هذا النظام المقررات الدراسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والمناشط والامتحانات والطرائق والمباني والمعدات ، وهذه كلها تعمل متكاملة ، بحيث اضحى المنهج حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل ، تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته ، والمتعلم من حيث النظر الى طبيعته وفهم خصائص نموه واساليب تعلمه، والعصر الذي يحيا فيه ويتفاعل معه(٤٢) .

وفي عملية بناء المناهج ينظر الى هذه المكونات كلها في اطار علاقاتها المتشابكة ويتم بناء المناهج حديثا في خطوات تبدأ بتحديد اساسيات المادة تحديدا علميا ثم يختار من هذه الاساسيات اكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الاسهام في حل مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته واشباع حاجاته وتنمية ميوله . ثم تهيأ له الظروف والامكانات المناسبة لتحقيق الاهداف التي وضعت هذه المناهج من اجلها .

ومن هنا اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية الاجتماعية . اذ لا فائدة من تعلم اي مادة اذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للمتعلم في تفاعله مع المجتمع .

ولما كانت اللغة تؤدي وظيفتين اساسيتين للفرد وهما التعبير والاتصال، حتى ان بعض المربين يرون ان التعبير ماهو الا ضرب من الاتصال . تم في بعض الدول المتقدمة . مثل امريكا اجراء مسح لمواقف النشاط اللغوي في الحياة بغية معرفة اي هذه المواقف اكثر تواترا واستعمالا في مواقف الحياة(٤٣) .

وكان الهدف من ذلك بناء المناهج اللغوية على تلك المواقف الحية . حتى يحس المتعلم ان المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه ، وترضي اهتماماته ، وتلبي حاجاته ، وتؤمن متطلباته ، فيقبل عليها بشوق ورغبة.

والتركيز على الاساسيات التي تساعد المتعلم على التفاعل في المجتمع يسهل دراسة المادة ، ويسهل تذكرها ويناسب عصر تزايد المعرفة وسرعة تغيرها ،كما انه يساعد على ادراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم والمجالات بصورة افضل ، مما يعين على حسن الانتفاع بها ، وهو بذلك يعد خطوة في سبيل تكامل المعرفة ووحدتها .

ومن هنا دعا بعض الباحثين الى اعادة النظر في المادة النحوية التي تدرس لتخليصها مما علق بها من دخيل أو لازمها من مصطلحات ومقولات لا تتصل بها من قريب او بعيد لقطع دابر الاسباب التي ادت الى عزوف الابناء عنها ، ولتنقيتها من الشوائب التي لحقت بها ، على الا تكون هذه العملية على حساب التراث الذي خلفه هذا العلم خلال مسيرته الطويلة واثبت قدرته على صيانة اللغة وحفظها من الضياع وقدرتها على الاداء واستيعابها لكل ما تحتاج اليه من مواصفات »(٤٤) .

كما رأى اخرون انه لكي يجد قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية طريقه الى اروقة الجامعة وكلياتها المختلفة واقسامها المتنوعة كان لابد ان يعاد النظر في الدرس النحوي ومفردات منهجه وكتبه الموضوعة بين ايدي الطلبة ، وان يشترك المتخصصون ، كل المتخصصين في دراسة المناهج القائمة ، ومفردات الدرس بوجه عام ، وان يدعى المتخصصون كل المتخصصين الى ندوات علمية جادة تبحث في الوسائل التي تعيد الى هذا الدرس حيويته ، والا تقتصر هذه الدعوة على بعض المتخصصين دون بعض ، كما كان في جميع الندوات التي عقدت حتى الان ، والا ينفرد في وضع مفردات منهج من المناهج عضو بعينه كما كان فعلا في وضع مفردات الدرس في كلية التربية ، وكان من نتائج هذا الانفراد في العمل ان جاءت المناهج مقلوبة اولها آخر وآخرها اول ، واتجه خط السير فيها الى الوراء واذا طبقت فستكون الحصيلة تخلفا وضياعا للاجيال الطالعة التي عقد على غر نواصيها الامال »(٤٥) .

وتعززت هذه الدعوة ايضا على يد باحث آخر ، اذ يقول« تتألفلجنة تفار على اللغة فتشطب بالقلم الاحمر على كل مادة في منهاج القواعد لا يحتاج اليها الانسان لدى الكلام او القراءة او الكتابة ، وستدهشالجنةلما ترى من مواد ميتة ، وستعذر الطلبة ان هم قصروا في فهمها ، او كرهوا لغتهم من اجلها ، ثم تمزق الصفحات الكثيرة المأهولة بالموت مـن كتب القواعد ، ويبقى بعد ذلك الباب ، وهو الخير المفيد الذي يحس الطالب بنفعه ويسهل عليه فهمه ويمكنه الاستفادة منه . ان الحاجة الى النحو محدودة جدا ، اما هذا التطويل والتعقيد فهو لغو وشغل قوم لا شغل لهم ، وهو عامل تعويق وتوهين واضاعة عمر(٤٦) .

بيد انه لكي تكتسب هذه الدعوات الطابـع العملـي المـوضوعي، كان لابد من القيام بدراسات علمية ميدانية لمواقف الحياة التي يتفاعـل معها المتعلم ، وتعرف المباحث النحوية في ميادين المعرفة المختلفة حتى يتم التدريب عليها في المنهاج ، كما لابد من تعرف الصعوبات اللغوية في مختلف مرافق المجتمع . فاذا امكن دراسةذلك كلهدراسةعلميةموضوعية بدانا نضع خطانا على دروب الربط بين النظري والعملي وبنـاء المناهـج اللغوية الوظيفية(٦٧) .

اما فيما يتعلق بوظيفة المناهج اللغوية في الكليات الاخرى غيرالاداب « قسم اللغة العربية » فأرى أن تكون المواد التي يتفاعل معها هـؤلاء المتعلمون ان في الطب او الهندسة او التجارة او الفقه او التاريخ،وان في أي اختصاص آخر ، من صميم اختصاصاتهم حتى تلبي حاجاتهم ،وتشبع ميولهم ، وان يصار الى اجراء التدريبات اللغوية في ظلال تلك النصـوص الوظيفية غير مباشرة .

وواقع الامر ان التعامل مع هؤلاء الدارسين في الكليات المختلفة ينبغي له ان يتسم بالمرونة وفق اختصاصاتهم ومستوياتهم ، كما ان لطريقـة التدريس دورا كبيرا في جذبهم الى المادة ، اذ لابد ان تختلف عن النمط المألوف في المراحل السابقة ، وان يكون ثمة بعد عن التأويلات والمماحكات والشذوذات والاستثناءات .... الخ .

ويحضرني في هذا المجال كيف انه تقرر تدريس اللغة العربية على طلبة اقسام اللغات الاجنبية في احدى الجامعات التي تخوض معركة التعريب في منتصف السبعينات ، اذ يطلب اليهم الحضور الى قسم اللغة العربية للاشتراك مع طلبة من هذا القسم في دراسة الادب الجاهلي ، وفي هذا من التعسف مافيه ، ذلك لان الاتجاه التربوي السليم يتطلب فرزالدارسين بحسب مستوياتهم وتقديم المادة اللغوية المناسبة لكل مستوى في ضوء قدراتهم ومتطلباتهم .

اما ان يفاجأ المتعلم بصعوبة المادة التي يدرسها فان ذلك ينفره منها ، ويبعده عنها ، واذا اردت ان تطاع فسل ما يستطاع ، وفي الحديث النبوي الشريف « امرت ان اخاطب الناس على قدر عقولهم » .

ومن هنا كان لابد ان نخاطب هؤلاء الدارسين على قدر استعداداتهم وان ننطلق من خبراتهم ، وهذا هو الطريق السليم للاخذ بأيديهم ،والعمل على اكسابهم المهارات اللغوية في ضوء الاتجاهات التربوية الفعالة.

وتجدر الاشارةالى ان الاتجاه الوظيفي النفعي الاجتماعيفي تدريس اللغة كان قد عرف سابقا في تراثنا ، فالجميل هو النافع عند الجاحظ كما انه دعا الى النحو الوظيفي في احدى رسائله، وتبلورتهذه الدعوة عمليا في « مقدمة في النحو » لخلف بن حيان البصري » (٤٨)،وفيالتفاحة في النحو » لابي جعفر النحاس النحوي (٤٩) .

ب ــ تحديث المناهج :

١ ــ الانفتاح على ميادين المعرفة ذات الصلة باللغة والادب:

اما فيما يتعلق بتحديث المناهج اللغوية فلا بد ان ننطلق من اناللغة مركز الدراسات الانسانية ، وانها تحظى بالعناية والاهتمام من علماء متعددي الاختصاصات من بينهم عالم وظائفالاعضاء ، وعالمالصوتيات، وعالم الطبيعة ، والمهندس الكهربائي المختص بوسائل الاتصال والمعني

بتحويل الامواج الصوتية الى امواج كهرطيسية ، وعالم النفس، والطبيب المختص بالجهاز العصبي ، وعالم الرياضيات ، وعالم الاجتماع ، والمربي.

ومن هنا كان على واضعي المناهج ان ينفتحوا على هذه الميادين وان يستفيدوا من معطياتها في تحليل الظاهرة اللغوية والادبية وفي اكتساب اللغة وتعلمها .

ومن الملاحظ ان النظرة القديمة الى الادب على سبيل المثال ماتزال سائدة في مناهجنا من حيث ان الادب يشتمل على دواوين الشعر وكتب النثر الفني ، على حين ان الاتجاهات الحديثة ترى ان الادب ليس وقفا على دواوين الشعر وكتب النثر الفني ولكنه في كتب التاريخ والجغرافية والتربية والطب والفلسفة ، انه في تراثنا في كتب «ابن سينا» و«الفارابي» و«ابن الاثير» و «ابن جرير» و «ابن خلدون» و « المسعودي» و «ابن بطوطة » ، انه في ميادين الفكر في الدراسات الانسانية والعلمية كلها .

ولما كانت العلوم الانسانية في تفاعل مستمر فيما بينها . اذ يتناول كل منها التأثير كان من البدهي ان تدرس أنماط المظاهر الانسانية كلها في ميدان الادب ، والا نحصر انفسنا وناشئتنا بعدد محدود من القصائد الشعرية وبعض النثر من خطب ومقالات ، بل ان تقدم لهم في دروس الادب الوان الفكر الانساني انطلاقا من النظرة الواسعة الى الادب .

ولفهم هذا النتاج الفكري لابد من الاستعانة بمناهج البحث العلمي ونظريات علم الاجتماع ، والتحليل النفسي ، « فالطالب في بريطانيا قبل ان يسمح له بالتخصص فيما اختاره من فروع الدراسة يطلب اليه ان يؤدي امتحانا عسيرا في المواد العلمية ، حتى ان كان سينقطع الى الدراسات الادبية او الفنية الصرف ، ليتحقق اولو الامر انه قد تقن قدرا صالحا من الطبيعية والكيمياء ، وقوانين الكون والرياضة التطبيقية، والرياضة البحث والقوانين الهندسية والالية ، وعلم النبات ، وعلم الحيوان، والدراسات العلمية الانسانية من اجتماعية ونفسية وجنسية وعقيدية ، الى آخر تلك الدراسات التي تبحث في الكون ونواميسه، والمادة وصفاتها،

والحياة وميزاتها ، واجناسها المتعددة ، والانسان ومذاهبه الخاصة، اذ ذاك لاقبله يسمح له بأن يتخصص ان شاء في الشعر او الدراسة او النحت، أو الرسم او الموسيقى ، أو في اللغة الشرقية (٥) .

ودارس التربية في امريكا يدرس مقررات في فروع التربية المختلفة بالاضافة الى مقررات من العلوم الاجتماعية كالاقتصاد والسياسة والتاريخ والاجتماع والفلسفة ،وكل هذا يساعد الطالب على فهم اسس التربية المختلفة ، ويمكنه في المستقبل من تحليل الظواهر التربوية وتفسيرها، وايجاد الحلول للمشكلات في منهج متكامل مبني على كلية المعرفة وتكامل فروعها(٥١) .

ولقد كانت هذه النظرة الواسعة الشمولية متوافرة عند مفكرينا الاوائل من امثال الجاحظ ، وابي حيان ، وابن سينا ، وغيرهم .لان العرب الاقدمين كانوا ينطلقون من أن الادب هو الاخذ من كل علم بطرف.

اما ما نلاحظه في مناهجنا الادبية حاليا فانه لا ينسجم والمفهوم الواسع للادب ، اذ ان مدرس اللغة العربية المظلوم تعلم الادب العربي بطريقة خاصة في الازهر او في مدرسة المعلمين او في دار العلوم ، تعلمه على انه موضوع للرواية والاخبار واللغة والغريب والنحووالصرفوالبيانوالمعانيوالبديع والعروض والقافية ، يدرسه فيلم بهذه المعارف ، ويكسب ذلاقة اللسان، وقوة المحاجة ، لم يدر في خلده يوما انه قطع من الحياة ، او فلذة من اكباد منشئيه ، أو متنفس لعاطفة انسانية ، وتصوير لاحلام البشرية وامانيها »(٥٢) .

واثر الوضع القائم في مرحلة الاجازة في الدراسات العليا ، فغلبت على رسائل الماجستير والدكتوراه نمطية الدراسة اللغوية الاولى، فباتت تدور في فلك ما تلقاه الطالب في مرحلة الاجازة ، وهذا مالاحظه الدكتور واذا لم تتغير النظرة الى التكوين الاساسي ، ولم يتجدد الاطار استحال دار العلوم ، اذ رأى « ان قصور مواد التدريس مرتبط بالاطار المشرف

عليه في مختلف مراحله وتصوره حسب تكوينه لمسارب الدراسة اللغوية ، واذا لم تتغير النظرة الى التكوين الاساسي ، ولم يتجدد الاطار استحال البحث في هذا المستوى ان يكون غير ما اريده له »(٥٣) .

٢ ـ العزوف عن طرائق التدريس المتبعة ، والعمل على اكساب مهارات التعلم الذاتي :

ويدخل في اطار تحديث المناهج ايضا العزوف عن الطرائق التلقينية الالقائية المتبعة في التدريس في اغلب جامعتنا العربية ، والعمل على جعل المتعلم ايجابيا فعالا لا سلبيا منفعلا ، وتبني الطريقة التنقيبية في التدريس بعد اغناء المكتبات بالمراجع الاساسية القديمة والحديثة ، ودفع المتعلم الى البحث والتنقيب والتخليص والالقاء والحكم والنقد والتفاعل تحت اشراف المدرس وتوجيهه . وبهذا الطريق يكتسب المعلومات والميول والاتجاهات والقيم والمهارات اللغوية ، ويستعمل اسلوب تفكيره ، وتوضع اساسيات بناء شخصيته .

والمدرس بسبب كونه عضوا في عملية الاتصال الاجتماعي يؤثر في طلابه ويتأثر بهم معا ، ولا يمكن ان يكون التأثير والتأثر تربويا ومربيا الا اذا كان اساسه الاحترام المتبادل وغير المشروط . ومن هنا يؤكد التربويون الجوانب الانسانية في التدريس وتصبح « طريقة التدريس في درجة اهمية « مادة التدريس » نفسها ، ان لم تكن اكثر اهمية(٥٤) .

وقد نظم المجلس البريطاني في صيف ١٩٧٥ « British Council » حلقة متخصصة عن طرائق التدريس بالجامعات ، واجمع المشتركون من اكثر من ٤٥ دولة على ضرورة تطوير طرائق التدريس بالجامعات وتحديثها ، وعلى ضرورة تنظيم دورات لتدريب مدرسي الجامعات قبل الخدمة وفي اثنائها(٥٥) .

فاذا كان هذا يتم في جامعات متقدمة سبقتنا اشواطا بعيدة في هذه المجالات ، فما بالنا نالف النمطية والركود في طرائق تدريسنا ؟ اننا في امس الحاجة الى تغيير هذا الواقع .

ومن الاتجاهات التربوية المعاصرة ان التعلم الجيد يعتمد على مدى ارتباط مايتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه ودوافعه، كما يعتمد على ايجابية الفرد ونجاحه ومراعاة فرديته وصولا به الى اقصى ماتؤهله له مواهبه واستعداداته ، على ان يقتصر عمل المدرس على تهيئة البيئة والظروف المناسبة امام الدارس لكي يقوم بالدور الاساسي في تعليم ذاته ذلك لان عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي الخاطف يفرض تبني مبدأ التعلم الذاتي ومبدأ التعلم المستمر مواكبة لروح العصر وانسجاما مع متطلباته .

٣ ــ استخدام وسائل التعليم في عمليتي التعلم والتعليم :

ويتطلب تحديث المناهج الاستعانة بوسائل التعليم ، اذ ان التقدم الهائل في ميدان الوسائل التعلمية كان لابد له ان يشق طريقة الى ميدان تدريس اللغة لما للتلفزة والاذاعة واجهزة العرض الحديثة والصور والنماذج وآلات التعليم من دور كبير في العمل على تهيئة المواقف امام الدارسين لاكتساب الخبرة المناسبة ، والتغلب على المشكلات المتعلقة بالزمان والمكان والوفرة والحجم وغير ذلك من الامور التي كانت تعد فيما سبق معوقات في طريق اكتساب الخبرة المناسبة .

الا انه لابد لنا ان نميز في مصطلح الوسائل التعليمية بين المواد التعليمية والاجهزة التعليمية اذ ليست العبرة في توافر الجهاز ، وانما في توافر المادة اولا ، بحيث تؤدي هذه المادة الى اكتساب المتعلم الخبرة المطلوبة اذا ما كانت تتوافر فيها الشروط التربوية .

ومدرسو اللغة يحتاجون الى المواد التعليمية في اثناء تدريسهم متمثلة في الكتب والمصادر والمراجع والصحف والوثائق والسجلات

والصور المتحركة والتسجيلات الصوتية واللوحات المصورة والرسوم والاشكال والشرائح والشفافيات واللوحات والخطوط البيانيةوالنماذج والمجسمات ... الخ .

وقد يحتاج مدرس اللغة الى عدة مواد في الموقف التعليمي الواحد ، ذلك لان اللغة ما هي الا صورة رمزية للواقع ، والمدرس لا يستطيع أن يقرب ما بين الرمز والواقع الا اذا ربط بينهما ربطا محكما ، فاما أن يقود طلابه الى خبرة مباشرة عن طريق مشاهدة الواقع في المواقف الحيوية المختلفة ، واما أن ينقل اليهم الواقع مصورا او مسموعا او ملموسا بطريقة الحواس .

وللغة ايضا جانب انفعالي فهي وسيلة نقل المشاعر والاحاسيس والتعبير عن العواطف ، فاذا ربط المدرس بين اللغة والواقع في التعليم كان اقدر على تربية مشاعر طلابه وصقلها في جو من الصدق والامانة .

واذا استطاع الطالب ان يؤمن المواد المتصلة بالمواقف وان يستخدم الاجهزة بدا يفهم ويتمثل وقديما جاء في المثل الصيني « اسمع فانس . اقرا فأتذكر ، اعمل فافهم ، وجاء في القرآن الكريم : « ولا تقف ماليس لك به علم ، ان السمع والبصر والفؤاد كل اولئك كان عنه مسؤولا »(٥٦) .

٤ ــ تطوير أساليب التقويم :

ويتطلب تحديث المناهج ايضا تطوير أساليب التقويم . ذلك لان التقويم في الاتجاهات التربوية المعاصرة لم يعد مرادفا للامتحانات كما كانت عليه الحال في التربية التقليدية ، ولم يعد مرادفا للقياس الذي ظهر في الحركة العلمية ، وتناول الجزئيات المادية أكثر مما تناول المعنويات والكليات ، وانما أصبح التقويم يتناول الكليات ، ويهدف الى تحديد ما بلغناه في نجاح الاهداف التي نسعى الى تحقيقها ، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات ، وتشخيص الاوضاع ، ومعرفة العقبات

والمعوقات ، بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ، ومساعدتها على تحقيق اهدافها .

ومن هنا كان الاقتصار على الامتحانات الكتابية وحدها في الحكم على الطالب يعد امرا قاصرا بعد ان لاحظنا محدودية الاسئلة التي تضمها هذه الامتحانات واعتمادها اسئلة المقال التي تعد غير شاملة وغير ديموقراطية، ولا تقوم على اساس علمي ، ولا تتوافر فيها الموضوعية والصدق والثبات وهي غير اقتصادية ، ولا تقيس الا مستوى الحفظ في الاعم الاغلب .

وقد كشفت الدراسات التربوية الحديثة عن ان مستويات المعرفة لا تقتصر على مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع ، اذ ان هذا لا يشكل الا المستوى الاول منها ، على حين ان المستويات الارقى تتجلى في الفهم ثم التطبيق فالتحليل والتركيب، واخيرا الحكم الذي يعد ارفع المستويات .

لذا كان لا بد ان تتناول اساليب التقويم هذه المستويات كلها ، والا تقف عند المستوى الاول منها فقط ، ولعل في تطبيق الاختبارات الشفهية اضافة الى الكتابية الموضوعية ما يحفز الدارسين على تهيئة انفسهم لمواجهة تلك المواقف ، وهذا ما يساعد على النهوض باللغة والارتقاء بها .

وتجدر الاشارة الى ان التقويم يعد من الحوافز الاساسية في المجال التعليمي، كما انه وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية ان في عمل الدارسين وان في المنهج مادة وكتابا وطريقة ووسيلة ونشاطا وخطة .

وقد اغفلت جامعاتنا العربية تقويم المناهج المطبقة ، ولم تتبع التقويم التربوي الجيد المتسم بالشمولية والاستمرارية والعلمية والتمييز والاقتصاد والاعتماد على اساليب متعددة .

ومن هنا كان لا بد من القيام بابحاث علمية لتعرف الفعالية النسبية لكل من اركان المنهج ، والاخذ بالنظرة الشمولية المتكاملة في عملية

التقويم ؛ ذلك لان المكونات متداخلة كما سبقت الاشارة من قبل ،ويتبادل كل منها التأثير والتأثر في الوقت نفسه .

٥ ـ اجراء تدريبات علاجية :

لما كان التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية كان لابد من برمجة تدريبات لغوية متعددة في ضوء ما تكشف عنه أساليب التقويم من صعوبات وعقبات واخطاء ، حتى يتمكن الدارسون من تعرف اخطائهم ، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجههم .

ويلعب المختبر اللغوي في هذا المجال دورا كبيرا في مساعدة الدارسين على حسن الاداء ونمو التعلم واكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي . ذلك لانه يتيح للمدرس فرصة تقويم الاداء الشفهي لكل متعلم حين يستمع اليه . ويتيح للدارس اصلاح اخطائه وتقويم ادائه بمقارنة اجاباته بالاجابات الصحيحة المسجلة ولا يستمع في اثناء درس المختبر الا للانماط اللغوية الصحيحة . والاخطاء الوحيدة التي يستمع اليها هي اخطاء غيره من الدارسين . فينطلق في المران على اللغة من غير حرج او خوف من سخرية زملائه من اخطائه . ومن مزايا المختبر اللغوي ايضا في هذا المجال انه يساعد على بث برامج متنوعة في وقت واحد تلائم مستويات الدارسين .

ومن الملاحظ ان المخابر اللغوية في اغلب الجامعات العربية تستخدم لتدريس اللغات الاجنبية وحظ العربية فيها نادر ان لم يكن معدوما . مع ان هذه المخابر يمكن ان تستغل الى أبعد حدود الاستغلال في تدريس اللغة العربية ان في مجال الصوتيات وان في مجال تذليل الصعوبات اللغوية والاخطاء الشائعة التي يقع فيها الدارسون في كليات الآداب ممن يتخصصون باللغة العربية او في غيرها من الاقسام والكليات ممن سيقوم طلبتها بالتدريس باللغة العربية بعد تخرجهم .

واذا كانت بعض الجامعات العربية تشكو عدم توافر المختبرات اللغوية فيها فان المسجلة يمكن أن تلعب دورا في هذا المجال ، وتتأتى أهمية المسجلة من شيوعها لدى الدارسين والمدرسين على السواء ؛ ومن سهولة استخدامها ومناسبتها لتعليم اللغة وتعلمها ، اذ انها تستخدم لحفظ النصوص الشعرية والنثرية ونقل الحقائق والخطب والحوار والتمثيليات والاحاديث القصيرة والدروس المذاعة بالمذياع او التلفزة ؛ كما تستخدم لتسجيل المحاضرات التي يعطيها المدرسون والمناقشات التي تتم في خلالها؛ فيرجع اليها الدارسون الحاضرون والغائبون معا .

ولترشيد استخدام المسجلة في تعليم اللغة وتعلمها يقترح الدكتور فخر الدين القلا :

١ ــ تنويع المثيرات الصوتية التي تسجل بالشريط المسجل كأن تضاف المؤثرات الصوتية الى الكلمات المنطوقة ؛ وتستخدم الموسيقى مع الشعر وعند الفواصل ؛ وتستخدم الاصوات من الطبيعة لنقل الجو الحي واغناء الحوار .

٢ ــ السماح للدارس بتسجيل استجابته كلما كان ذلك ممكنا ، لان تسجيل استجابته يزيد من الحفز للتعلم ويمكن من التعلم بالعمل ؛ وقد تكون استجابة المتعلم على شكل استجابة للنص أو اجابة عن الاسئلة المطروحة التي يوجهها المدرس .

٣ ــ ضبط الاجابة الصحيحة ، ويتم هذا في بعض البرامج التدريسية التي تعتمد اسلوب التعلم الفردي الذي يقوم بعرض المعلومات اولا ، ثم يتيح للمتعلم الاجابة ، وعلى قنال خاص بالشريط يعطى الاجابة الصحيحة بعد أن يستجيب ؛ فيقوى تعلمه ويترسخ .

٤ ــ تكامل المسجلة مع وسائل اخرى كأن ترافق بالنص المكتوب أو الشرح(٥٧) .

ومن الواضح ان العبرة ليست في توافر الاجهزة ، وانما هي في ايمان المدرس بالوسائل التعليمية ، وحماسته لها ، لان الشخصية الانسانية هي القادرة على الخلق والابداع وتسخير الوسائل والتحكم بها في نهاية الامر لتحقيق الاهداف ، والعلاقة بين المدرس والمتعلم تظل علاقة انسانية ، ولا يمكن للادوات المادية ان تلغي دور المدرس في العملية التربوية مع تطور تقنيات التربية .

٦ ـ صوغ الاهداف صوغا سلوكيا :

ويدخل في اطار تحديث المناهج أيضا ان تكون الاهداف التي ننشد تحقيقها مصوغة صوغا سلوكيا ، اذ من الواضح أن التقويم لا يمكن أن يتحقق الا اذا كانت الاهداف التي نريد تحقيقها مصوغة صوغا سلوكيا ، ذلك لان المدرس في العملية التعليمية ينطلق من أسئلة أربعة :

١ ـ ماذا ادرّس ؟
٢ ـ لمن ادرّس ؟
٣ ـ كيف ادرّس ؟
٤ ـ ما أثر ما درّست ؟

ولكي يتمكن من الاجابة عن السؤال الاخير المتعلق بالتقويم للوقوف على مدى تحقيق الاهداف كان عليه أن يعرف ماذا يريد من البداية ؛ لان الاهداف الواضحة تساعد على وضوح الغاية وتوجيه الجهود وتنسيقها. كما تساعد على اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة وعلى تقويم العملية التربوية كلها ، وتمد المدرسين والمتعلمين واولي الامر بحوافز على البذل والعطاء .

ومما يعين على توافر التعلم الجيد « أن تكون الاهداف غير متناقضة فيما بينها ؛ وان تكون شاملة جوانب الخبرة المعرفية والوجدانية والادائية

وأن تكون مصوغة صوغا سلوكيا »(٥٨) اذ من غير الصوغ السلوكي تبقى الاهداف غامضة لا يعرف ما الذي تحقق منها وما الذي لم يتحقق ، أما الصوغ السلوكي فانه يدفع المدرس الى قياس اثر تعليمه في اداء المتعلمين، وتعرف الارضية التي وصل اليها هؤلاء الدارسون والمستوى الذي بلغوه.

٣ ـ اعداد المدرسين جميعا لتعليم اللغة العربية :

يعد تعليم اللغة مسؤولية جماعية ، انها مسؤولية المدرسين كلهم لا مسؤولية مدرسي العربية وحدهم ، فهم مسؤولون عن تصحيح اعوجاج الالسنة وزلل الاقلام ، وتعويد المتعلمين الوضوح والدقة في التعبير وحسن تخير الكلمات الدالة والمعبرة عن الفكرة المراد توضيحها .

وليست مسؤوليتهم من أجل الفصاحة والبلاغة ، بل من أجل أن يتعرف المتعلمون بساطة قيمة الكلمات والتعبيرات التي يستعملونها ليعبروا عن فكرهم شفويا وكتابيا بكل دقة ونظام ووضوح .

ان الفيزيائي والكيميائي والرياضي والفيلسوف والمؤرخ ... الخ ، ان هؤلاء جميعا في حاجة الى ان يتعرفوا العلاقات بين الظواهر ويوازنوا ويقارنوا ويحللوا ويستنتجوا ، ويعملوا على افهام الآخرين ما توصلوا اليه من نتائج وما اكتشفوه من حقائق ، فاذا لم تكن تعبيراتهم منطقية ، بحيث أن كل ما يقولونه بعيد عن اللبس والغموض لما تحققت الفائدة ، ذلك لان من لا يحسن التعبير لا يتمكن من افهام الآخرين . وثمة قاعدة اساسية كان قد أشار اليها المفكر الفرنسي « بوالو » وهي « أنه لكي تفهم جيدا يجب ان تعبر بوضوح » . ومن الواضح ان المرء ليعبر بوضوح لا بد ان تكون الفكرة واضحة في ذهنه ، ذلك لان وضوح الفكرة يؤدي الى وضوح التعبير عنها وفهم الآخرين لها(٥٩) .

واذا كانت المهمة الاساسية لمدرسي العلوم تعليم الطالب الدقة والوضوح ، كان عليهم أن يكونوا متشددين في تتبع الغموض والخطأ في لغة

الدارس ، اذ من المعروف ان الاخطاء التي يرتكبها الطالب في الاملاء او القواعد أو في غموض الفكر وتشويشها هي الاخطاء نفسها التي تتكرر على لسانه وقلمه في التاريخ والتربية والكيمياء والفيزياء ... الخ .

فاذا كان ثمة تضافر بين جهود المدرسين جميعا في تتبع هذه الاخطاء وملاحظتها وتصويبها ادت هذه المراقبة المستمرة الى النهوض باللغة والارتقاء بها .

ولكي يقوم مدرسو المواد بهذه المهمة على أكمل وجه كان لا بد من ان يتقنوا اساسيات لغتهم . ومن هنا كانت الحاجة ماسة الى اجراءدورات لمدرسي مختلف المواد لتبصيرهم بالصعوبات اللغوية التي يقع فيها الدارسون وكيفية تذليل تلك الصعوبات .

واذا كنا نسعى الى اجراء دورات في مجالات التخصص للوقوف على آخر الحقائق التي تم التوصل اليها في هذا المجال فان العمل على اجراء دورات في طرائق التدريس والوسائل التعليمية المتعلقةبهالايقلأهمية عن اجراء دورات لتعريف المدرسين بأساسيات اللغة التي يحتاجوناليها في عملية المراقبة المستمرة لفكر طلابهم ، حتى يؤول تعبيرهم عن حقائق موادهم الى وضوح ودقة ونظام ومنهجية .

وتجدر الاشارة الى أن المجلس القومي لمدرسي اللغة الانجليزية في بريطانيا أوصى انه يجب على كل مدرس ان يعد نفسه لتدريساللغة الأم حتى ولو كان مدرسا للتاريخ او الكيمياء أو الاجتماع او غير ذلك من فروع المعرفة(٦٠) .

ويذكر « Pierre Clarac » في كتابه عن تعليم الفرنسية(٦١) ان مدرس الرياضيات في فرنسا تحمر وجنتاه ويتطاير الشرر من عينيهعندما يخطيء الطالب لغويا في اثناء حل مسألة رياضية . ويقول له « ان خطاك في لغتك أدهى من خطئك في حل المسألة » .

ومن هنا كان تقرير تدريس اللغة العربية في الكليات الجامعية المختلفة وفي مختلف الاختصاصات في جامعات الجمهورية العربية السورية أمرا على درجة كبيرة من الاهمية والاحساس بالمسؤولية القومية ، وان كان هذا يعد خطوة ايجابية في هذا المضمار ، الا ان لهذه الخطوة متطلباتها ، ويأتي في مقدمة هذه المتطلبات اعداد المدرسين الاكفياء القادرين على تنفيذ هذه المهمة القومية .

الخلاصـــة

وخلاصة القول أن ثمة ضعفا في المستوى اللغوي لخريجي الجامعات في وطننا العربي ، وقد شكا الباحثون هذا الضعف على مدى نصف قرن ، وبحثوا عن عوامله وأسبابه ، فخالها بعضهم متمثلة في اضطراب المادة اللغوية وبعدها عن استعمالات الحياة ، وخالها بعضهم الآخر في طرائق تدريس اللغة وتخلفها عن روح العصر .

وقد كشـــف هذا البحث عن واقع تـدريس لغتنا العربية في بعض الجامعات العربية في اقسام اللغة العربية وفي غيرها من الاقسام من خلال ملاحظات اعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات العربية ، كما عرض لواقع المقررات التي تدرس وللطرائق المستخدمة في التدريس ولاساليب التقويم ولنوعية اللغة التي يستخدمها المدرسون في اثناء القائهم محاضراتهم ثم للاضطراب في المصطلحات التي تستخدم في الميادين العامية .

وانتهى البحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يراها عاملة على النهوض باللغة والارتقاء بها ، وتتمثل هذه التوصيات في وجوب ممارسة اللغة ، والعمل على توفير الحمام اللغوي في أجواء الجامعات ، وفي مناشـط الطلبة ، ووجـوب العمل على وظيفيـة المناهج ونفعيتها الاجتماعية حتى يحس الدارسون بأهمية ما يدرسون ، وحتى يتم الربط بين الجامعة والحياة .

ومن التوصيات ايضا العمل على تحديث المناهج من حيث الافادة من معطيات المعرفة ذات الصلة باللغة والادب من مثل علم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات بفروعها المختلفة ومناهج البحث العلمي وغير ذلك من الميادين ثم من حيث العزوف عن الطرائق الالقائية التلقينية المتبعة في التدريس ، والعمل على اكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي ، ومن حيث استخدام الوسائل التعليمية اجهزة ومواد في عمليتي التعليم والتعلم ، ومن حيث تطوير اساليب التقويم والعمل على تعددها وموضوعيتها واجراء تدريبات علاجية في ضوء التقويم ، واخيرا من حيث صوغ الاهداف صوغا سلوكيا اجرائيا بغية الوقوف على تدريبات علاجية في ضوء التقويم ، واخيرا من حيث صوغ الاهداف صوغا سلوكيا اجرائيا بغية الوقوف على مدى ما تحقق منها في اداء المتعلمين .

وخلص البحث أخيرا الى ان تعليم اللغة مسؤولية جماعية ، وان النهوض باللغة يتطلب اعداد المدرسين جميعا في مختلف اختصاصاتهم لتعليم اللغة الام مؤازرة لمدرسي اللغة في مهامهم ، اضافة الى الاعتزاز القومي في استخدام اللغة اسوة بالدول المتقدمة والامم الحية الحريصة على لغاتها القومية رمز كيانها وعنوان شخصيتها .

تلك هي صوى على طريق النهوض بلغتنا ، وكلي امل في ان يسفر لقاؤنا هذا عن خطوات عملية ونتائج ايجابية تشق طريقها الى التنفيذ الجاد . والا تكون ندوتنا هذه على غرار اخوات لها سبقت على النحو الذي أشار اليه الدكتور « طه حسين » عندما قال : « ما أكثر ما نتحدث عن هذه اللغة العربية الفصحى ، وما أكثر ما نعلن عن اعتزازنا بها ، واعتدادنا بتراثها ، وحرصنا عليها وعلى تراثها العظيم ويقيننا انها هي اساس وحدتنا ، وهي العروة التي تجمع بين العرب على اختلاف اوطانهم وتباعدها ، والعروة التي لا انفصام لها ، نتحدث عن هذا فنكثر الحديث، ونقول في هذا فنطيل القول ، ونملأ به أفواهنا ، وتطمئن اليه قلوبنا ،

وتثور له نفوسنا ، واذا نحن نفيض له املا وايمانا وثقة ويقينا ، فاذا فرغنا من هذا كله ، وثبنا الى نفوسنا ، أو ثابت الينا نفوسنا ، وهدأت عنا الحماسة ، اكتفينا بما قلنا وبما سمعنا وبما صفقنا ، وبما صحنا ، ثم لم نكد نصنع شيئا »(١٢) .

آمل ان نصنع شيئا ، وان يكون لقاؤنا مثمرا .

حواشي البحث

(١) الدكتور طه حسين : في الادب الجاهلي ــ دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٢٧ ص٢٢ .

(٢) الجنيدي خليفة : نحو عربية أفضل ــ دار مكتبة الحياة ، بيروت ، ص ٦٦ .

(٣) أمين الخولي : محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية ــ معهد الدراسات العربية ، القاهرة سنة ١٩٥٨ ص ٦ .

(٤) المرجع السابق : ص ٥ .

(٥) الدكتورة عائشة عبد الرحمن « بنت الشاطيء » : لغتنا والحياة ــ دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٧١ ص ١٩١ .

(٦) الدكتور هادي نهر : أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية ، الجامعة التونسية ، سلسلة اللسانيات ٤ ــ تونس ــ ١٢ ــ ١٩ ديسمبر ١٩٧٨ ص ١٢٢ .

(٧) الدكتور مهدي مخزومي : نحو لغة عربية سليمة ــ وزارة الثقافة بالعراق ــ بغداد ١٩٧٨ ص ٨٢ .

(٨) الدكتور حسام الخطيب : اتحاد المعلمين العرب ــ المؤتمر التاسع ــ الخرطوم سنة ١٩٧٦ ص ٥٥٨ .

(٩) الدكتور عبد الجليل الزوبعي والدكتور محمد أحمد الغنام : التعليم العالي في العراق « اتجاهات نموه ومشكلاته » ــ جامعة بغداد ١٩٦٨ ص ٤٥ .

(١٠) الدكتور هادي نهر : أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية ــ مرجع سابق ص١٣٩ .

(١١) الدكتور طه حسين : في الادب الجاهلي ــ مرجع سابق ص ٧ .

(١٢) الدكتورة نعيمة عيد : حلقة تعليم اللغات الاجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية ، دمشق ١٩٧٤ ص ٥٤ .

(١٣) الدكتور بنت الشاطيء : لغتنا والحياة ـ مرجع سابق ص ١٩٧ .

(١٤) الدكتور محمد الهادي الطرابلسي : حظ المشرق العربي من البحث الالسني ـ اللسانيات واللغة العربية ـ مرجع سابق ، ص ٣١٣ .

(١٥) عبد العليم ابراهيم : النحو الوظيفي ـ دار المعارف القاهرة،سنة١٩٦٩ص(هـ)

(١٦) الدكتور مهدي المخزومي : نحو لغة عربية سليمة ـ مرجع سابق ، ص ٨٨ ـ ٨٩ .

(١٧) عباس حسن : اللغة والنحو بين القديم والحديث ـ دار المعارف ، القاهرة ١٩٦٦ ص ٨١ .

(١٨) الدكتور حسام الخطيب : اتحاد المعلمين العرب ـ المؤتمر التاسع ، مرجع سابق ص ٥٩ .

(١٩) الدكتورة بنت الشاطيء : لغتنا والحياة ـ مرجع سابق ص ١٩٦ .

(٢٠) الدكتور محمود احمد السيد : الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ـ دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ ص ٢٢٦ .

(٢١) الدكتور محمود احمد السيد : (التسيب القومي اللغوي ـ مجلةصوت المعلمين بدمشق ـ العدد (٥)٤ سنة ١٩٧٩ ص ٩ .

(٢٢) الدكتور عبد الصبور شاهين : دوجين مصباح الفكر ـ العدد الرابع والثلاثون ، السنة العاشرة ١٩٧٦ ، « تعليق على مقال الاستاذ انطوان مطر » عن « اللغة العربية والظروف الحاضرة وما ينتظر تحقيقه من آمال في مستقبل عالم المتكلمين بها » ص١٠ .

(٢٣) الدكتور كمال يوسف الحاج : في فلسفة اللغة ـ دار النهار ، بيروت سنة ١٩٦٧ ص ٣١١ .

(٢٤) الدكتور محي الدين صابر : دور التعليم العالي في تنمية الذاتية الثقافية ـ المجلة العربية للتربية ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ المجلد الثاني ، العدد الثاني سبتمبر ١٩٨٢ ص ٥٢ .

(٢٥) المرجع السابق ، ص ٥١ .

(٢٦) الدكتور حسني سبح : نظرة في معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات ـ مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق ١٤٠٢ هـ ١٩٨٢ م ص ٢٦٥ .

(٢٧) المرجع السابق ص ٤٦٠ و ٨٣٦ .

(٢٨) Skiner B . F . Verbal Behavior (N Y) Appletons Century Crofts 1957

(٢٩) الدكتور محمود احمد السيد : في طرائق تدريس اللغة العربية ـ جامعة دمشق مديرية الكتب الجامعية ـ دمشق ١٩٨٢ ص ٢٢٨ .

(٣٠) Pierre Clarac - L' enseignement du françois - Presse Universitaires de France - Paris 1969

(٣١) الدكتور محمود احمد السيد : في طرائق تدريس اللغة العربية ـ مرجع سابق ص ٢٥٠ .

(٣٢) ابن سلام الجمحي : طبقات فحول الشعراء ـ شرح محمود محمد شاكر ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٥٢ ص ٦ .

(٣٣) ابن قتيبة الدينوري : الشعر والشعراء ـ تحقيق احمد محمد شاكر ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٦٩ ص ٩٠ .

(٣٤) احمد بن محمد بن الحسن المرزوقي : شرح ديوان الحماسة ـ نشر عبد السلام هارون واحمد امين ، الطبعة الاولى ، الجزء الاول سنة ١٩٥٤ ص ١٥ .

(٣٥) عبد القاهر الجرجاني : دلائل الاعجاز ـ تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي ، الطبعة الاولى ، القاهرة ١٩٦٩ .

(٣٦) ابو القاسم الحسن بن بشر الامدي : الموازنة بين شعر ابي تمام والبحتري ـ تحقيق احمد صقر ، دار المعارف ١٩٦١ .

(٣٧) على بن عبد العزيز الجرجاني : الوساطة بين المتنبي وخصومه ـ تحقيق وشرح محمد ابو الفضل ابراهيم وعلي محمد البجاوي ، الطبعة الرابعة سنة ١٩٦٦ ص ٤١٢ .

(٣٨) عبد الرحمن بن خلدون : مقدمة كتاب العبر وديوان المبتدا والخبر ـ بيروت ، المطبعة الادبية ١٩٠٠ .

(٣٩) ابن رشيق القيرواني : العمدة في محاسن الشعر وادابه ونقده ـ تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ـ بيروت ، الطبعة الرابعة ، الجزء الاول ، ١٩٧٢ .

(٤٠) ابن الاثير : المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر ـ الجزء الاول ص ٢٨ .

(٤١) الشيخ حسين المرصفي : الوسيلة الادبية الى العلوم ـ مطبعة المدارس الملكية ، القاهرة ، ١٢٩٢ هـ ، الجزء الثاني .

(٤٢) الدكتور محمود احمد السيد : في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، مرجع سابق ص ١٦٢ .

(٤٣) R.L . Lyman . Summary of investigations relationS to grammar , language and composition . Supplementary educational monograph , Chicago - Illinois .

(٤٤) الدكتور نوري حمودي القيسي : نحو لغة عربية سليمة ، مرجع سابق ص ١٠٠ .

(٤٥) الدكتور مهدي المخزومي : مرجع سـابق ص ٩٢ .

(٤٦) الدكتور علي جواد الطاهر : مرجع سابق ص ٥٠ .

(٤٧) الدكتور محمود احمد السيد : أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، سنة ١٩٧٢ .

(٤٨) خلف بن حيان الاحمر البصري : مقدمة في النحو ، مديرية احياء التراث القديم بوزارة الثقافة السورية ، دمشق ١٩٦١ .

(٤٩) ابو جعفر النحاس النحوي : التفاحة في النحو ، تحقيق كوركيس عواد ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ١٩٦٦ .

(٥٠) الدكتور محمد النويهي : ثقافة الناقد الادبي ، مكتبة الخانجي ، بيروت ١٩٦٩ ص ٦٧ .

(٥١) الدكتور عزت عبد الموجود : التعليم العالي واعداد هيئة التدريس ، المجلة العربية للتربية ، مرجع سابق ص ٦٥ .

(٥٢) الدكتور محمد النويهي : ثقافة الناقد الادبي ، مرجع سابق ، ص ٧ .

(٥٣) الدكتور حمادي حمود : ملاحظات حول البحث اللغوي ، اللسانيات واللغة العربية ، مرجع سابق ص ٢٢٧ .

(٥٤) الدكتور عزت عبد الموجود : مرجع سابق ص ٦٨ .

(٥٥) الدكتور عزت عبد الموجود : مرجع سابق ص ٥٥ .

(٥٦) الدكتور عزت عبد الموجود : سورة الاسراء ٣٦ .

(٥٧) الدكتور فخر الدين القلا : استخدام الاجهزة الحديثة في تدريس اللغة العربية ، بحث مقدم الى دورة استخدام التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية دمشق ، آب ١٩٨٠ ص ٣ .

(٥٨) الدكتور محمود احمد السيد : التعليم الجيد ، شروطه ومكوناته ، مجلة المعلم العربي ، دمشق العدد الثاني ١٩٨٢ ص ٢٥ .

(٥٩) الدكتور محمود احمد السيد : في قضايا اللغة التربوية ، وكالة المطبوعات بالكويت ودار القلم بلبنان ١٩٧٨ ص ٢٠ .

(٦٠) المرجع السابق ص ١٥ .

(٦١) Pierre Clarac - L' enseignement du Français Presse Universitaries de France - Paris 1969

(٦٢) الدكتور طه حسين : يسروا النحو والكتابة ، مجلة الاداب ، السنة (٤) العدد (١١) .

نظم التعليم الذاتي في تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية

الدكتور فخر الدين القلا
جامعة دمشق

تمهيد :

يقصد بنظم التعليم الذاتي اي تنظيم للناس والآلات والمادة التعليمية ، لتعمل معا في نظام محدد لتحسين عمليتي التعليم والتعلم ، ان المعنى الشامل لعبارة نظام ، لايقتصر على الاجهزة ، وانما ينظمها مع البرامج والطرائق لتدرس جميعا على انها نظام كامل متكامل يتأثر بالبيئة التي يعمل بها ويؤثر فيها في الوقت نفسه ، كما يتفاعل النظام التعليمي مع مكوناته لتحقيق الاهداف التعليمية بأعلى فاعلية وافضل كفاية .

سيتناول الكاتب الطرائق العامة في التعلم الذاتي على انها نظام في تصميم الدروس للتعلم الذاتي ــ ومنها على سبيل المثال النظم التالية :

١ ـ التعليم المبرمج .
٢ ـ التعلم بالمختبر اللغوي .
٣ ـ التعلم بمعونة الحاسب الالكتروني .
٤ ـ التعلم بالوسائل السمعية البصرية .
٥ ـ التعلم بالحقائب التعليمية .
٦ ـ التعلم من اجل الكفاية .
٧ ـ التعلم المفتوح .
٨ ـ التعلم من مركز مصادر المعلومات .
٩ ـ التعلم بنماذج مدخل النظم .
١٠ ـ التعلم المتقن .

وهناك مرادفات اخرى لكل تسمية لهذه النظم نوردها فيما يلي وفق الترتيب نفسه :

١ ـ التعلم المبرمج ، التعليم الذاتي المبرمج ، التعليم السيبرنتيكي ، التعليم الخوارزمي .

٢ ـ المختبر اللغوي ، المعمل اللغوي .
٣ ـ التعليم بمساعدة الحاسب ، او الحاسوب ، او الحساب .
٤ ـ التعليم بالوسائل التعليمية ، او التقنية ، او وسائل الاتصال .
٥ ـ التعليم بالرزم ، او المجمعات ، او القوالب التعليميـة .
٦ ـ التعليم استنادا للكفاءة ، او المهارة .
٧ ـ التعليم بالجامعة المفتوحة ، أو على الهواء .
٨ ـ التعليم من مراكز التعلم ، او مراكز مصادر التعلم ، أو المكتبات الشاملة .
٩ ـ التعليم باسلوب النظم ، او تحليل النظم ، او بالمنظومات .
١٠ ـ التعليم المتمكن ، التعليم المكين .

نظم التعلم الذاتي ، لماذ ا؟

مازلنا منذ أمد طويل ندعو الى استخدام التعلم الذاتي او التعلم الفردي او المفرد او التعلم المستقل ، اضافة للتعلم الجمعي في المدارس والجامعات . ونجد في تراثنا شواهد عديدة تحث على التعلم الذاتي واستخدام بعض طرائقه وتقنياته ، فاذا تعلم الرجل عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن ويعمل بهن ايضـا (١) . كما ان نظـام المؤدب والمدرس الخصوصي كان شـائعا في العصور التي سادت بهـا المخطوطات والكتب . ولقد وضع برهان الاسلام الزرنوجي في القـرن السادس الهجري نظاما شبه متكامل مناسب للتعلم الذاتي في عصره (٢)؛ وفيه يضع عبء التعليم على المتعلم ويحدد له صفات خاصة كالمثابرة والصبر والجد والمواظبة والهمة (٣) ، ويضع ارشـادات للتعلم الذاتي المستمر تتفق مع الارشادات التي نتبناها احيانا وفق مدخل النظم ، في تصميم الدروس (٤) .

كما تركز استراتيجية التربية العربية على الانتقال من التعليم الى التعلم ، ومن الجزئيـة والتفتت الى الشمول والتكامل ، وتـدعو الى منهجية مدخل النظم ، وترجمة الاهداف العامة الى اغراض سلوكية محددة (٥) . كما تركز جميع نظريات التعلم على التعلم الذاتي وزيـادة مسؤولية الفرد عن تعلمه ، وخاصة في هذا العصر ، الذي تضخمت فيه المعلومات بسرعة كبيرة ، ودخلت تقنيات التعليم والاتصال في مظاهـر حياتنا اليومية ، وصرنا نتعامل كثيرا مع نظم المعلومات ونتفاعل مـع الاجهزة في اثناء التعلم ، فبرزت المستحدثات العديدة في نظم التعلم . وقد اخترنا منها النظم العشرة السابقة ، لنخدم بها لغتنا العربيـة ، وندرس امكان تطبيقها بالجامعات العربية .

ولا يعني اختيار هذه النظم العشرة الفصل بينها ولا تفضيل واحد منها دون غيره ، الا ان مدخل النظم الذي يتبناه الكاتب ، يركز على توفيقة من النظم ، وجملة من الطرائق ، واستخدام الوسائل المتعددة

لتناسب حاجات المتعلم وظروف التعلم وامكانات البيئة التي يطبق بها النظام التدريسي ، مما يتيح للمتعلم درجات حرية اوسع مدى وابعد شأنا واكثر ملاءمة واعلى كفاية .

وعلى الرغم من ان نظام المحاضرة ما زال المسيطر على عمل المدرس الجامعي الا ان الطالب الجامعي يتعلم كثيرا بجهده المستقل ويتعلم بالتمارين العملية ، وبحلقات البحث ، والبحوث الاجرائية ، ويستعين بمصادر متعددة لكتابة اوراقه ورسائله الجامعية ، مدفوعا بحوافز قوية قد لا تتوافر للمتعلم المبتدىء .

ولا بد لنا ، في عصر المعلومات ، من تصميم دروس للتعلم الذاتي لمختلف الموضوعات بما فيها تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية ، وقد اكد على هذا الاتجاه ميثاق الوحدة الثقافية ودستور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٦) . ومطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٧) .

١ ـ نظام التعليم المبرمج :

بدأ التعليم المبرمج في الجامعات الامريكية تحت اسم التعلم الذاتي ، او التعليم الذاتي ، او التعليم الذاتي المبرمج ، وشاع اخيرا مصطلح التعليم المبرمج ـ وهو تعليم يقود المتعلم تدريجيا بوساطة برنامج يوضع في كتاب مبرمج او آلة تعليمية .

وقد وضعت برامج عديدة بالنموذج المبرمج في الخمسينات والستينات والسبعينات من هذا القرن . ثم تضاءل الاهتمام بالبرامج ذات النظم الجامدة والمغلقة ، ولكن الطريقة المبرمجة تفاعلت مع الطرائق الاخرى ، واصبحت مفاهيم التعليم المبرمج سائدة في التقنيات التعليمية الاخرى ، فقد شاعت مفاهيم الاهداف السلوكية ، والتغذية الراجعة والتقدم التدريجي والسرعة الذاتية ، والاتقان بفاعلية عالية ، واصبحت

مفاهيم التعلم والتعزيز المباشر ، والتقويم البنائي شائعة في تصميم دروس التعليم الذاتي ، وفي التربية بصورة عامة .

والنموذج الذي يسير عليه التعليم المبرمج يتطلب من المتعلم الشروط التاليـة :

١ ـ توافر الحافز للتعلم بالبرنامج .

٢ ـ عرض معلومات او مثيرات شيقة ، ثم طرح اسئلة على المتعلم ليجيب عنها .

٣ ـ اجابة المتعلم عن الاسئلة ، اما باملاء فراغ ، او اختيار اجابة ، او اتخاذ موقف .

٤ ـ اعطاء المتعلم تغذية راجعة صحيحة تعزز تعلمه السابق ان كان صحيحا ، ويرشده الى الاجابة الصحيحة .

٥ ـ الارتقاء لتعلم معلومات جديدة ، فتتراكم المعلومات ، ويتقدم المتعلم من الهدف او الاهداف المخصصة للبرنامج بسرعته الذاتية، وتتجمع تدريجيا الاجابات الصحيحة .

٦ ـ استخدام اختبار لتقويم فاعلية البرنامج في نهايته للتأكد من الاتقـان والتمكـن .

هذا وقد صممت برامج للتعليم الذاتي المبرمج لاجراء البحوث عليهـا في بعض الجامعات العربية ، تبين منها في معظم الحالات تفوق الطريقـة المبرمجة على الطريقة التقليدية ، او على الاقل عدم وجود فرق جوهري بينها وبين الطرائق التي جرى البحث عليها ، وتبين من دراستين فقط تفوق الطريقة التقليدية على المبرمجة (١) .

وليس هدفنا البرهنة على فاعلية الطريقة المبرمجة بالموازنـة مـع التقليدية ، بل المهم ان تتحسن الطرائق وتتكامل لتحسين عملية التعلم ، وجعله اكثر كفاية وارقى مردودا .

وفي مجال تدريس اللغة العربية بالطريقة المبرمجة ، قام القلا ، بتصميم برنامج في النحو لتدريس قواعد اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ، خلال الاعوام ١٩٦٤ ــ ١٩٦٦ ، وطبقه عام ١٩٦٦ على ١١١ تلميذا من الصف الخامس الابتدائي ، وتبين بنتيجة البحث تفوق الطريقة المبرمجة على الطريقة التقليدية في جميع الموضوعات المدروسة من المتعلمين : متوسطي التحصيل وضعاف التحصيل(١١) ، وقد يعزى ذلك لنجاح المتعلمين في الاجابة عن البنود نجاحا متواصلا وفق التعزيزات الايجابية التي تعطى للمتعلم بعد قيامه مباشرة بالعمل في كل اطار تعليمي ، وربما يعود تفوق الطريقة المبرمجة لجدتها او لتركيزها على التعلم المتقن ، واتقان الوحدة الصغيرة قبل الانتقال للوحدة التالية ، واقترح القلا استخدام التعليم المبرمج في النحو لتدريب التلاميذ ضعاف التحصيل مدعما للتدريس التقليدي (ص ١٤٧) والا يستخدم التعليم المبرمج بديلا للطريقة التقليدية بل مكملا لها (١٩٠) ، كما دعا الى استخدام برنامج مسموع يرافق البرنامج المكتوب ليؤكد على الحركات ، وحروف المد .

واستخدمت حورية الخياط برنامجا في النحو بطريقة خوارزمية ، وفق نظرية غالبارن في تشكيل النشاط العقلي في الصف الثاني الاعدادي ، عام ١٩٧٧ ، درست فيه موضوعات الحال والتمييز والمنادى بواسطة بطاقات تحوي اربعة مكونات في كل منها ، وهذه المكونات هي التعريف والشروط اللازمة الكافية والتعليمات او الخوارزميات الدراسية ، واخيرا التمارين العملية ، وتبين بنتيجة البحث تفوق الطريقة المبرمجة على الطريقة التقليدية بالاختبار التحصيلي النهائي (١٢) . ولم يعثر الكاتب على بحوث مقبولة علميا مثل رسائل الماجستير والدكتوراه او بحوث اعضاء الهيئة التعليمية او اية بحوث اخرى تستخدم التعليم المبرمج في تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية . وهناك بحث لفيكي عبود لتدريس القراءة والكتابة للاجانب في جامعة اوستن بتكساس .

واستخدم القلا التعليم المبرمج لتدريس نظامين من انظمة اجهـزة الاسقاط لطلاب كلية التربية بجامعة دمشق في كتاب « تقنيات التعليم والوسائل التعليمية » (١٣) .

والف الدكتور محمود احمد السيد ، كتابا في اساسيات القواعـد النحوية ، استفاد فيه من تنويع المثيرات وتنوع الشواهد ، وعرض النقاط التعليمية قبل طرح السؤال في آخر الوحدة التعليمية ، وبعدها عـرض الاجوبة الصحيحة ، وقد طرح ايضاحات وتدريبات اضافية على الوحدة على شكل ملاحظات (١٤) . فالنموذج المستخدم يساير نموذج التعلم الذاتي المبرمج ولكنه يضع وحدات تعليمية مكبرة تحوي كميات كبيرة من المعلومات قبل ان يتاح للمتعلم الاجابة ، كما ان التغذية الراجعة للطالب لا تضمن ان الطالب اجاب بصيغة مماثلة للاجابة المقررة في الكتاب .

٢ ـ التعلم بالمختبر اللغـوي :

صممت المخابر اللغوية لتعليم اللغـة الثانية ، وانتشرت اجهزتهـا وبرامجها في الجامعات العربية لتدريس اللغة الانكليزية والفرنسية خاصة ، ولم تستخدم في تدريس اللغة العربية ، لغة اولى او لغة ثانية ، الا في حالات فردية ، وبرامج صغيرة ، ولم يعثر الكاتب على بحوث جديـة لتجريب المخابر اللغوية في تدريس اللغة العربية ، بالجامعات العربية ، وقد اورد بعضها في بحث قدمه الى ندوة استخدام المختبرات اللغوية في تدريس اللغة العربية (١٥) ، ودعت ندوة استخدام المخابر اللغوية في تعليم اللغة العربية، الى العناية بالبرامج ، لا بالاجهزة ، والاستفادة من المخابر المتوافـرة في الجامعات العربية لبرمجـة الدروس في اللغة العربيـة ، للتدريب على الاستماع ، والمحادثة ، وتثبيت المعلومات ، واستعادة المحاضرات التي قد تفوت الطالب الجامعي (١٦) .

ويمكن الاستفادة من نظم المخابر اللغوية والمسجلات بتصميم برامجها بحيث تقترب مـن النموذج المبرمج في التعلـم الذاتي وفق التسلسـل التالي (١٧) :

١ ــ مخابر الاستماع ، وهي نظام من المسجلات ، او مسجلة « كاسيت » واحدة ، يقتصر المتعلم فيها على الاستماع . وهذا النظام بسيط ، ومرن ورخيص يكثر استخدامه في تعليم اللغة العربية واللغات الاجنبية ، والمواد التعليمية الاخرى ، ويتعلم فيه الدارس حسب ظروفه وزمانه ، ومكانه ، وقد يتسلى بالمسجلة وهو مسترخ في اوقات فراغه ، او وهو يتناول طعامه .

٢ ــ مخابر الاستماع والترداد ، ويتمكن المتعلم في هذا النظام التعلم من عمله وتكرار استجاباته ، وتثبيت التذكر ، ويسهل استخدام هذا النظام في المسجلات المتوافرة في التعلم الفردي ، ويقوم المدرس بمراقبة استجابات المتعلمين في المخابر اللغوية لتثبيت الاجابة الصحيحة ،وتصحيح الاجابات الخاطئة ، وتوجيه المتعلم لتثبيت تعلمه .

٣ ــ مخابر الاستماع والترداد والموازنة ، ويضاف في هذا النظام تعقيدات تمكن المتعلم من موازنة استجاباته للنماذج الصحيحة. ويضاف الى المخابر اللغوية المعقدة الحديثة وسائل سمعية وبصرية ، ومواد مطبوعة ، وسبورة ضوئية ، وسبورة عادية ، وقد يضاف لها حاسب الكتروني يتحكم بتقدم الطالب ، ويسجل استجاباته الناجحة ويرشده الى البرامج التصحيحية ، والبرامج الاغنائية وفقا لمستواه ، أو يرشده الى البرنامج التالي . وتفيد مثل هذه المخابر في تقويم المتعلم تكوينيا خطوة خطوة ، وتقويمه نهائيا في اخر البرنامج .

٣ ــ التعلم بمعونة الحاسب الالكتروني(١٨) :

يختلف الحاسب الالكتروني عن اجهزة الوسائل السمعية البصرية في انه آلة تعليمية متكاملة ، تستطيع التحكم بسلوك المتعلم في كل خطوات التعلم بواسطة البرنامج التعليمي الذي يزود به الحاسب الالكتروني . ونظرا لميزاته الاخرى في تقليد وظائف الدماغ بدقة وسرعة

فقد اهتمت الشركات والمؤسسات التجارية بتصميم برامج في التعلم الذاتي في اللغة الانكليزية خاصة ، ويستطيع المتعلم اللعب بآلة تعلم الاملاء للمبتدئين ، وكذلك التدرب على النطق بواسطة آلات حاسبة شخصية . الا أن التعليم بمعونة الحاسب بدأ بحاسبات كبيرة وبرامج معقدة لتعلم مختلف المواد بما فيها تعلم اللغة في الجامعات ، ومراكز المعلومات والتعليم وفق نموذج التعلم المبرمج المذكور آنفا ، ونماذج اخرى اكثر مرونة .

وقد صممت انظمة معقدة يتحكم فيها الحاسب الالكتروني بأجهزة اخرى لعرض المعلومات على المتعلم كالمسجلات واشرطة الفيديو(١٩) ، وأدوات الكتابة ، بل ان افضل ميزة في الحاسب انه يقوم بالتقويم الفوري لاستجابات المتعلمين كما يسجل الاستجابات التراكمية فيبين مدى التقدم ، وبالتالي يدمج بطريقة فعالة بين عمليتي التعلم والتقويم ، وهو افضل ميزات التعلم الذاتي ، لانه يتيح للمتعلم التقدم حسب سرعته الذاتية وبتشجيع مستمر على النجاح والتقدم .

ولم يستخدم بعد نظام التعلم بالحاسب الالكتروني في الجامعات العربية وان كانت بعض الجامعات العربية قد شرعت في استخدامه في الادارة الجامعية ، وفي قبول الطلاب وفي الامتحانات ، وفي تصميم بعض المشاريع والبحث العلمي . وقد بدأ الطلاب الاستفادة من الحاسب الالكتروني في عملية التعلم وخاصة من الالعاب المبرمجة التي تدرب على معلومات ومهارات ابداعية ، عن طريق اللعب . بل ان بعض الطلاب يستخدمون الحاسبات المبرمجة في الغش بالامتحانات الجامعية ، مما يدل على ان تكيف الطلاب مع التقنية الجديدة أسرع من مدرسيهم . واذا كان التحدي الحضاري في العصور القديمة قاصرا على الكلمة المكتوبة ، فان التحدي الحضاري الحالي هو في صوغ برامج تتحكم في سلوك الآخرين يتم تسجيلها بالحاسبات الالكترونية . ومهمة المختصين

في هذه المرحلة التكيف مع نظم المعلومات الجديدة ، وخاصة التقنيات المستخدمة بالحاسب ، وفي الوقت نفسه انتاج برامج مكتوبة بلغتنا العربية التي نعتز بمرونتها وأصالتها وقدرتها على استيعاب التقنيات الجديدة .

٤ ــ التعلم بالوسائل السمعية البصرية :

تقوم بعض الشركات المنتجة للوسائل السمعية ومؤسسات البحث بقياس كميات المعلومات التي يكتسبها المرء عن طريق السمع وحده ، او البصر ، أو السمع والبصر معا ؛ تشير معظمها الى زيادة التعلم عند التزامن بين السمع والبصر . وانتشرت النظم الاعلامية التي تجمع الاشارات السمعية البصرية في نسق واحد ؛ كالسينما ، والتلفزيون والفيديو ، وجهاز الشرائح الناطقة ؛ كما شاع انتاج منوال Module لهذه الاخيرة في المعارض والمتاحف والمؤتمرات . وكما بدا التعليم بمفهوم الشاشة التعليمية(٢٠) التي لا تقتصر على عرض الصور الثابتة والمتحركة ؛ وانما تعرض الصور متزاحمة مع الصوت مما يمكن المتعلم التدريب بواسطتها من تعلم اللغة التي تسيطر عليها المثيرات (المسموعة) (والمنطوقة) . وتشير الابحاث الى اهمية المواد السمعية البصرية في تعليم القراءة المدرسية بصورة وثيقة ؛ وينصح باستخدامها في جميع المراحل التعليمية في كل موضوع دراسي(٢١) . وبدات الشركات تتبارى في انتاج الوسائل السمعية البصرية في مواد اللغات فبعضها ينتج كتبا ، أو شرائط تسجيل أو شرائط فيديو ، أو تجمعها لهذه الوسائل ؛ واصبحت هذه الاشرطة تباع في الاسواق ؛ ويستفيد منها المتعلمون الكبار ، الراغبون في تعلم اللغة الاجنبية تعلما ذاتيا .

٥ ــ التعلم بالحقائب التعليمية :

الحقيبة التعليمية ، نظام في التعلم الذاتي ، ينظم المادة التعليمية في وسائل متعددة ، تقود المتعلم الى تحقيق أهداف التدريس بأعلى فاعلية ،

وقد تستخدم مواد مطبوعة بكتب عادية ، او كتيبات مبرمجة ، او مبسطة ، وقد تحوي شرائح وشفافيات واشرطة للتسجيل السمعي او المرئي ، او المجسمات والمعدات التي تتكامل مع غيرها .

وجرب القلا استخدام حقائب تركز على المطبوعات المبرمجة واخرى تركز على عرض المادة بشفافيات السبورة الضوئية ، وثالثة تجمع بينهما بالتناوب . وتبين افضلية الجمع بين الوسائل والطرائق في المجالين المعرفي والانفعالي(٢٢) . كما قام السيد محمد السكران في تصميم حقيبة في تعليم الجغرافية بالتعليم الثانوي في الجامعة الاردنية(٢٣) وبحث السيد محمد صفوح الموصللي في تدريس الفيزياء العملية للسنة الاولى بجامعة دمشق(٢٤) . وقام الدكتور فاروق حمدي الفرا بوضع حقائب في التعلم الذاتي لتدريب مدرسي الجغرافيا على كفايات محددة(٢٥) . كما اجرى الدكتور حسن حسيني جامع بحثا استخدم فيه الحقائب التعليمية لتحديد أثر التعلم الذاتي باستخدام الحقائب التعليمية على تحصيل طلاب معهد التربية للمعلمين بالكويت(٢٦) ، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واكسابهم كفاءة صوغ الاهداف السلوكية وتقويمها . واجرى احمد حامد منصور(٢٧) بحثا في استخدام الوسائل التكنولوجية في تعليم الرياضيات . وتدل جميع الدراسات المذكورة على تفوق طرق التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية والوسائل المتعددة في تعلم الموضوعات المدروسة . وهناك دراسات أخرى لا يتسع المجال لاستعراضها تجمع بين اساليب التعليم المبرمج وبين مدخل النظم والوسائل المتعددة ، ولكنها لا تدرس اللغة العربية في التعليم الجامعي .

وبدات الشركات والمؤسسات العربية بانتاج حقائب تعليمية تجمع بين الكتاب وشريط التسجيل لتعليم المبتدئين وتدريس مهارات لغوية ، أو الاطلاع على قصة ، أو الترفيه ، او الاعلام عن المنظمة(٢٨) .

٦ ـ التعلم من أجل الكفاية :

يعنى مدخل الكفاية بتعلم مهارات اساسية يكتسبها المتعلم في نهاية التعلم ويستخدم هذا النظام في تدريب المعلمين ؛ وللتوصل الى النتائج وفق مدخل الكفايات تستخدم أساليب عديدة في التعلم الذاتي كاستخدام التعلم المبرمج ، والحقائب ، والتعلم في زمر صغيرة ، كالتعليم المصغر ؛ والمهم فيه التأكد من اكتساب المهارة في نهاية التدريب .

وقد طبق احمد بالخطيب مدخل الكفايات في تدريب المعلمين في الجامعة الاردنية(٢٩) ، وتوفيق مرعي في جامعة عين شمس وجامعة اليرموك(٣٠) . ويجري تجربة في جامعة دمشق للتدريب على مهارات في التربية العملية تقوم بها الباحثة كيلا بوز .

ويمكن اختيار مهارات لغوية للتدريب عليها في اللغة العربية لمهارة القراءة ومهارة الاستماع ، ومهارة التعبير ؛ ولكنه لم يستخدم بعد في هذا المجال ، حسب علم الباحث ؛ وقد يتراجع مدخل علم الكفايات لتأثره بحركة الاهداف السلوكية بصورة خاصة ، وبسبب تأكيده على عمليات آلية . واهماله الجانب الوجداني والتعلم المصاحب الذي لا يقاس بالعملية التربوية . وعلى أي حال فاننا ما زلنا بحاجة الى تحليل المهارات الخاصة باللغة العربية في التعليم الجامعي وقياس مدى اتقان المتعلمين لها . ولتمكين طلاب الجامعة من كفايات اللغة بدأت الجامعات السورية بتدريس اللغة العربية لغير المتخصصين بها في جميع الفروع ، وفي السنوات الجامعية الاربع ، ابتداء من عام ١٩٨٣ ، بالاضافة الى اللغة الاجنبية ، بعد ان كانت تدرسها في السنتين الاولى والثانية قبل ذلك . ولكن التدريس بها ما زال يعتمد على اسلوب المحاضرة ، وقلما تحدث مناقشات جماعية ؛ الا أن تعلم الطلاب من الكتاب الجامعي والمراجع الاخرى يتم بالمطالعة الذاتية ، ونحتاج الى دراسة اثر هذه الدراسة المستقلة على تحسن كفايات اللغة العربية . ويمكن الاستشهاد

بجدوى التربية الذاتية في تعلم مهارات وكفايات اللغة العربية بعدد من الرجالات نذكر منهم على سبيل المثال : الدكتور احمد امين ، وعباس محمود العقاد ، وسلامة موسى ، وخليل الهنداوي ، وعمر أبو ريشة ، وشفيق جبري ، وسعيد الافغاني ، والدكتور عبد الحق البرازجي وكثير آخرين ، نلتمس منهم العذر لعدم ذكر اسماءهم ، وخاصة أساتذة الجامعات الذين بدأوا بتدريس اختصاصاتهم باللغة العربية مع انهم لم يكوّنوا لها بالتعليم العام أو في التعليم الجامعي

٧ ـ التعلم المفتوح :

ادى تراكم المعلومات وتطور التقنيات الى صورة انتقال المعلومات الى المتعلم ، وتحطمت حواجز الزمان والمكان ، فتحت آفاق واسعة للتعلم المفتوح بوسائل متعددة ، وكان تدريب المعلمين في وكالة الغوث الدولية للفلسطينيين (الانروا)(٢١) اولى المحاولات في التعلم المفتوح ، ولم يتح بعد تنفيذ مشروع الجامعة العربية المفتوحة التي خطط لها في الجهاز العربي لمحو الامية لتعليم الكبار(٢٢) . كما ان افتتاح الجامعة الفلسطينية المفتوحة تأجل بعد الغزو الاسرائيلي للبنان ؛ ويمارس التعلم المفتوح على نطاق ضيق في جامعة اليرموك وربما في جامعات أخرى . ولا ينتظر نجاح التعلم المفتوح الا بعد التطور التقني في الجامعات العربية ؛ وخاصة في تصميم الدروس للتعلم الذاتي عن بعد ؛ وقد يساعد القمر الصناعي العربي وانشاء مركز عربي متخصص في انتاج البرامج التعليمية في دفع المشروع الى الامام .

ولا بد ان يكون التعلم المفتوح غير مقيد بعمر ، أو زمان ، او مكان وان تكون ابرز خصائصه ذهاب المعلومات الى المتعلم بدلا من أن يذهب المتعلم الى الجامعة ، وان تستخدم فيه الوسائل المتعددة ، من اذاعة وتلفزيون ، واشرطة سماعية ، واخرى مرئية ، بالاضافة الى المواد المطبوعة . ويزيد الاقبال عليه عند الاعتراف بشهاداته ؛ ولكن الجامعات

التقليدية ما زالت تعارض هـذا النظام ، ولا تسمح قوانينها بتعادل الشهادات ، ويخشى على هذا النظام من الانهيار بسرعة بسبب التسرب الكبير الذي يحدث فيه ، كما تبين من الجامعات المفتوحة العالمية ، ولكن أسلوب التعلم بالمراسلة في الجامعات الشعبية اتاح الفرص لعدد كبير من الناس لمواصلة التعلم المستمر في جامعات بعض الدول الاشتراكية كالاتحاد السوفيتي والمانيا الديمقراطية ويوغسلافيا .

٨ ــ التعلم من مراكز مصادر التعلم :

تتحول المكتبات حاليا إلى مكتبات شاملة والى مراكز لمصادر التعلم ، التي تمكن المتعلم من الاتصال بالمعلومات اما مباشرة او عن طريق وسائل الاتصال عن بعد ، كالهاتف والتلكس ، ويحوي المركز وسائل متعددة من مواد مطبوعة ، واشرطة ، وأفلام ، واسطوانات ، وبطاقات ، وغيرها من اوعية المعلومات ، وقد ينظم عرضها حاسب الكتروني مركزي في الجامعة يتصل بشاشات مطرافية موزعة في الكليات والمباني التابعة للجامعة . ويتم التعلم ضمن المركز عن طريق مقصورات مخصصة للتعلم الفردي ، حسب السرعة الذاتية ، وقد يتعلم متعلم عن طريق القراءة بينما يتعلم آخر عن طريق الاستماع . ويتعلم ثالث بالمشاهدة او بواسطة برنامج في التعلم الذاتي .

وصدرت توصيات بانشاء مراكز مصادر المعلومات في الجامعات العربية أو في المكتبات المركزية القائمة(٢٢) . وعقد المركز العربي التقنيات التربوية ندوة لقادة تقنيات التربية عام ١٩٨١ ، خصصت المراكز مصادر المعلومات ، واكدت توصياته على الاتجاه نحو المكتبات الشاملة ، ومراكز مصادر المعلومات ، واستخدام التخزين الالكتروني للمعلومات . ولا يتوافر للباحث أية معلومات عن البدء بتنفيذ هذه التوصيات ؛ الا أن المكتبات الجامعية في الدول العربية القادرة ماديا بدأت باستخدام الحاسب الالكتروني لخزن المعلومات والاستفادة من خدماته في المكتبات.

٩ ـ التعلم بنماذج من مدخل النظم(٢٤) :

ان مدخل النظم هو طريقة في التفكير وحل المشكلات ، وكذلك طريقة في التعلم . فاذا اتخذ التدريس نظاما ، فلا بد من دراسته كلا متكاملا والنظر الى تفاعلاته مع البيئة ومع مكوناته الداخلية ، ومع النظم النظيرة له . ولتصميم الدروس وفق مدخل النظم لا بد من السير وفق نموذج يحدد المفاهيم والمبادىء الاساسية والخطوات التي يسير عليها النظام بأسلوب فيه مرونة اكثر من نظام التعليم المبرمج . ولتصميم الدروس وفق مدخل النظم(٢٥) يجب ان تحدد الاهداف بلغة سلوكية ؛ ويحلل محتوى المادة أو النشاط الذي يقوم به المتعلم وتوضع اشكال متعددة من التقويم القبلي ، والمرحلي ، والذاتي ، والنهائي ، والمراجعات المستمرة . وتستخدم في النظام التدريسي بدائل متعددة واستراتيجيات متنوعة . وليس نظام الحقائب التعليمية الا احد تطبيقات مدخل النظم في التعلم بوسائل متعددة ، وكذلك التعلم بأسلوب المنوال Module ويتم التعلم وفق مدخل النظم فرديا أو زمريا أو جمعيا ؛ ويتكيف المتعلم وفق ظروفه ، فاذا واجهته صعوبات في مساره يسير بمسار بديل للوصول الى الاهداف المخططة ؛ وفي نهاية الدرس يوازن بين الاهداف المنفذة ، ويجري التعديل بعد تحليل النتائج للوصول الى نظام تدريسي أكثر نجاحا وفاعلية . وفي الوقت نفسه أقل كلفة(٢٦) .

وقد طبق هذا الاسلوب في بعض البحوث التي اطلع عليها الباحث ومنها بحث السيد سمير عبد العال محمد في جامعة عين شمس وبحث (القلا) وبحث (توفيق مرعي) المذكورين سابقا ؛ أما تصميم الدروس أو الكتب بوسائل متعددة تراعي مفاهيم مدخل النظم ، فقد حاول القلا تأليف كتابين جامعيين(٤) و (٢٤) وفق مدخل النظم وضع فيهما الاغراض لكل درس أو فصل ، كما وضع الاختبارات النهائية ، واستخدم أدوات تقويم ذاتية ؛ كالاطر المبرمجة في سياق الفصل ؛ هذا بالاضافة الى الوسائل المتعددة المستخدمة في المحاضرات الجامعية كشرائح السبورة

الضوئية والسبورة العادية ، والمحاضرة ، والتمارين العملية ؛ وحلقات البحث . وما زال مفهوم هذا النظام التدريسي غامضا ونماذجه متعددة ، ومصطلحاته سائبة ، وتطبيقاته بالجامعات ضئيلة .

١٠ ـ التعلم المتقن :

ليس مدخل التعلم المتقن نظاما تدريسيا واحدا ، بل يشمل أنظمة متعددة : منها نظام التعليم المبرمج ، ونظام التدريس وفق مدخل النظم ، ونظم أخرى لم تذكر في هذا البحث . وقد ركز على مدخل الاتقان علماء نفس عديدون مثل سكنر ، وكارول ، وبلوم ، وبلوك(٢٧) ؛ ويهدف التعلم من اجل الاتقان الى تحويل الاتجاه في التربية الى التعلم بفاعلية عالية ، فاذا جاز القول في التعليم التقليدي بأن ٥٠٪ من الطلاب يتعلمون قرابة ٥٠٪ من المواد التعليمية أو يحققون ٥٠٪ من الاهداف ؛ ويعبر عن هذه الفاعلية التقليدية بالعبارة (٥٠٪ : ٥٠٪) ؛ فان التعلم المتقن المثالي يهدف الى فاعلية تصل الى قرابة ٩٠٪ من الاهداف اي فاعلية (٩٠٪ : ٩٠٪) . ولا يمكن الوصول الى هذا المستوى . وقد توصل بلوم الى ان ٩٠٪ من الطلاب يتوصلون الى ٥٠٪ من النجاح . ويصمم دروسه وفق النموذج المبرمج بتحديد الاهداف ، والتقدم التدريجي ، وتنويع الوسائل ، والسرعة الذاتية لكل متعلم ، ومثابرة المتعلم على التعلم ، للوصول الى الاهداف(٢٨) .

ولم تتبين الجامعات العربية بعد استراتيجيات التعلم المتقن ، وان كانت البحوث التي ذكرت آنفا هي باتجاه تحقيق الاهداف بفاعلية اعلى من الفاعليات التقليدية .

الخلاصة :

يتبين من نظم التعلم الذاتي المذكور آنفا ان الجامعات العربية ما زالت بطيئة في استخدام اجهزتها ، واكثر بطء في انتاج برامجها ، واشد تقصيرا في استخدام انظمتها المتكاملة ؛ كما كانت (اللغة العربية) ابعد

المواد عن استخدام هذه النظم في التعليم الجامعي ؛ مع أن الدول الاجنبية والشركات الخاصة تزودها أحيانا بأجهزتها وبرامجها ونظمها ، لتعليم لغتها الاجنبية ، بل ان بعض الشركات بدات تبرمج لنا مواد التعليم الذاتي مكتوبة بلغتنا العربية .

ان مسؤولية كتابة هذه البرامج هي مسؤولية المتخصصين في الجامعات العربية وخارجها ، ليقوموا بالبحث والتجريب ، وانتاج البرامج ، وممارسة تصميم الدروس الفعالة لتناسب التعليم الذاتي(٢٩)، وان يقوم اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بانشاء المؤسسات المتخصصة لانتاج المواد التعليمية بوسائل متعددة للتعليم باللغة العربية ، وكذلك لتعليم اللغة العربية ، وهذا التحدي الحضاري الخطير الذي نواجهه في هذا العصر ، قد يؤمن لنا شيئا من حماية لذاتيتنا الثقافية ويجعلنا نسهم ايجابيا في بناء الحضارة الانسانية .

المراجع :

١ ـ انظر عبد الرحيم صالح عبد الله : نموذج للتعليم الفردي ، التعلم للاتقان ودور التقنيات التربوية في انجاحه ، تكنولوجيا التعليم ، المركز العربي للتقنيات التربوية ـ الكويت العدد ١١ ، السنة السادسة يونيو (حزيران) ١٩٨٢ ص ١٧ .

٢ ـ برهان الاسلام الزرنوجي : تعليم المتعلم ، طريق التعلم ، مطبعة البابي الحلبي واولاده بمصر ١٩٣٥ .

٣ ـ الزرنوجي : المصدر نفسه ، ص ٢٤ .

٤ ـ فخر الدين القلا : اصول التدريس الجزء الاول ، مديرية الكتب الجامعية ، جامعة دمشق ، ١٩٨١ ، ص ٦ .

٥ ـ محمد احمد الشريف وآخرون : استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩ ، ص ٢٦٦ ـ ٢٦٨ .

٦ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : يدعو دستور المنظمة العربية للتربية والثقافة الى التوسع التدريجي في استخدام اللغة العربية بالتعليم الجامعي .

٧ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المؤتمر العام ، الدورة السادسة ، الميزانية والبرنامج : الدورة المالية لعام ١٩٨٢ ـ ١٩٨٣ .

٨ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ادارة التربية) : المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي ، تونس (٢٠ ـ ٢٢) اكتوبر ـ تشرين الاول ، ١٩٨٣ ، التقرير النهائي .

٩ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المركز العربي للتقنيات التربوية ، التقرير النهائي والتوصيات : (ندوة استخدام مختبرات اللغات في تدريس اللغة العربية) ، الشارقة ١٢ ـ ١٧ مارس (آذار) ١٩٨٣ ، توصية (١د / ٣د) .

١٠ ـ كمال يوسف اسكندر ، محمد محمود مصطفى : دراسة مقارنة لفاعلية الآلات التعليمية والطرقة التقليدية في تدريس موضوع المجموعات للصف الخامس الابتدائي ـ بالبحرين ، مجلة تكنولوجيا التعليم عدد ١١ ، سنة ٦ ، حزيران (يونيو) ١٩٨٣، نقلا عن فؤاد قلاد الاسياسيات في تدريس العلوم ، ٩٨١ ، ص ٣٠٥ ـ ٣٢١ .

١١ ـ فخر الدين القلا : الاسس النفسية في التدريب والتعليم المبرمج ، رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية بجامعة دمشق ، ١٩٦٩ .

١٢ ـ حورية الخياط : فعالية تدريس النحو في تدريس مادة النحو في المرحلة الاعدادية ـ المجلة العربية للبحوث التربوية ، السنة الثانية ، العدد الاول يناير ١٩٨٢ ، ص ٨٦ .

١٣ ـ فخر الدين القلا : تقنيات التعليم والوسائل التعليمية ، مديرية الكتب الجامعية ـ جامعة دمشق ١٩٨١ .

١٤ ـ محمود احمد السيد : اساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا ، دار دمشق ١٩٨٤ ص ٤٣٢ .

١٥ ـ المركز العربي للتقنيات التربوية ، ندوة استخدام المختبرات اللغوية في تدريس اللغة العربية ، الشارقة ١٢ ـ ١٧ مارس (آذار) ١٩٨٣ (التقرير النهائي والتوصيات).

١٦ ـ المصدر نفسه ، ص ١٧ ـ ١٨ .

١٧ ـ فخر الدين القلا : نحو ترشيد استخدام شريط الكاسيت في التعليم والتعلم ، مجلة المعلم العربي ، السنة ٣٣ العدد الثالث آذار ١٩٨٠ ، ص ١٧١ ـ ١٧٨ .

١٨ ـ
Watts Norman : Adozen Uses for the computer in Education Educational Technalogy - Vol XXXI No 4, April ; 1980, pp 18-22

١٩ ـ فخر الدين القلا : سيكلوجية استخدام الفيديو في التعليم والتعلم . مجلة المعلم العربي ، وزارة التربية ، دمشق ، العدد الاول ١٩٨٢ ، ص ٥١ ــ ٥٥ .

٢٠ ـ الدكتور محمد زهير البستاني : دور الشاشة في فن التعليم ، المعلم العربي ، العدد الثالث ، ١٩٨٣ ، ص ١٣٥ .

٢١ ـ مصباح الحاج عيسى وآخران : (ترجمة وتحرير) . مراكز مصادر التعليم ، وادارة التقنيات التربوية ، اتجاه جديد في تكنولوجيا التعليم ، مكتبة الفلاح ، الكويت ١٩٨٢ ، حتى ٥٩ / ٦٠ .

٢٢ ـ الدكتور فخر الدين القلا : دراسة تجريبية لبيان مدى فاعلية التعليم المبرمج والنظام التدريسي في مجال اعداد المدرسين وتدريبهم على استخدام اجهزة الاسقاط ، رسالة دكتوراه غير منشورة ــ كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٦ .

٢٣ ـ محمد حمدان السكران : تصميم رزمة تعليمية لوحدة دراسية في مادة الجغرافيا وقياس فاعلية تلك الرزمة ، رسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية ، بكلية التربية في الجامعة الاردنية ، كانون الثاني ١٩٨٣ ، ص ١١٦ .

٢٤ ـ محمد صفوح الموصلي : حقيبة تدريسية في مجال تدريس الفيزياء عملي في السنة الاولى بكلية العلوم ــ جامعة دمشق ، رسالة ماجستير في التربية غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق ١٩٨٢ .

٢٥ ـ فاروق حمدي الفرا : تصميم برامج تطوير كفاءات التدريس لدى المعلمين باستخدام اسلوب التعلم الذاتي ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، العدد ١١ ، السنة السادسة ، حزيران ١٩٨٣ ص ٢٤ ــ ٢٩ .

٢٦ ـ حسن حسيني محمد علي جامع : التعلم الذاتي وعلاقته بتحصيل طلاب دور المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، مجلة تكنولوجيا التعليم العدد ١١ ، السنة السادسة حزيران ١٩٨٣ ، ص ٤٤ ــ ٤٧ .

٢٧ ـ احمد حامد منصور : اثر تدريس وحدة المجموعات باستخدام الوسائل التكنولوجية للتعليم على التفكير الابتكاري ، رسالة ماجستير ــ كلية التربية جامعة المنصورة ١٩٧٩ .

٢٨ ـ الحقيبة الاعلامية عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الجهاز العربي لمحو الامية وتعليم الكبار ، اعداد محمد نور الدين نقشبندي وموفق بغدادي ، باشراف الدكتور فخر الدين القلا عام ١٩٨٢ .

٢٩ ـ احمد الخطيب : اعداد رسالة دكتوراه في جامعة الينوي عام ١٩٧٧ عن تطور الكفايات التعليمية في بناء برنامج تعليم المعلمين الاردن .

AL KEATEE , Ahmad .
The Development Of Guidlnis For The Teatcher Education In Jordon , PH . D Dissertation , Illinois State University 1977 . Unpublished .

٣٠ ـ توفيق مرعي : الكفايات التعليمية في ضوء النظام ، دار الفرقان ، عمان ١٩٨٢ ، ص ٢٥٤ .

٣١ ـ Mackenzie et AL :
Open Learning , Sytems and problers in post Secondary Education , The Unesco Press , 1975 , P 273 - 294

٣٢ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الجهاز العربي لمحو الامية وتعليم الكبار الجامعة العربية المفتوحة ، ندوة خبراء لدراسة امكانيات قيام الجامعة العربية المفتوحة عمان ٢٥ ـ ١٩ / ١١ / ١٩٧٩ ، بحوث توصيات الندوة ١٩٨٠ ، ص ٣٦٠ .

٣٣ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ندوة نظم المعلومات ، دمشق ١٩٨٠ . (أمالي غير منشورة) .

٣٤ ـ فخر الدين القلا : اصول التدريس الفعال ، مديرية الكتب الجامعية ، جامعة دمشق ١٩٨١ .

٣٥ ـ فخر الدين القلا : تصميم الدروس وفق مدخل النظم ، المعلم العربي ، السنة السادسة والثلاثون ، العدد الرابع ١٩٨٣ .

٣٦ ـ فخر الدين القلا : تصميم الدروس وفق الاهداف السلوكية ، دورة الحلقات الاسبوعية (رقم ١١) مديرية التدريب ، وزارة التربية ـ الجمهورية العربية السورية (املية غير منشورة) .

٣٧ ـ Block , James :
Mastery Learning , Theory And Practice , Holt , Rinehart And Winston . inc . 1971

٣٨ ـ انظر مقالات وبرامج :
IBid . P . 60

٣٩ ـ فخر الدين القلا : مقالات تدرب على برمجة الدرس فق نظام التعليم المبرمج . في مجلة المعلم العربي ، في الاعداد والاعوام التالية : (١و٢ / ١٩٦٤) (٥و٦ / ١٩٦٤) (١٩٦٦/٢) (١٩٦٦/٣) (١٩٦٧/٤) (١٩٦٨/٩) (١٩٧٤/١) (١٩٧٤/٢) (١٩٧٩/٧) .

الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية

بجامعة الجزائر

للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح

انه لمن الصعب أن يتناول موضوع مشكلات اللغة العربية بحصرها على طلاب جامعاتنا اذ مايصيب الكثير من هؤلاء الطلاب من ضعف الملكة وقلة احكام في اللغة العربية ليس ميزة لهم كما أن الاسباب العميقة التي ادت بهم الى ماهم عليه ليست خاصة بالبيئة الجامعية ولا بمنهاج التعليم العالي . ثم ان الزمان الذي يعيشون فيه ليس هو أيضا المسؤول عن هذه الحالة اذ طالما اشتكى العلماء والاساتذة منذ أمد من قلة اعتناء الطلاب بل والكتاب بالتعبير السليم . فالمسالة في الواقع هي في كيفية الخروج من الطرق المعيدة الى طرق جديدة مبتكرة نتلافى بها هذه الحالة التي نحن فيها دون أن نكرر نفس الشكايات وندعو الناس مرة اخرى ودون جدوى الى انتهاج سبل الصواب وترك الخطأ . فان الوعظ في ميدان اللغة يكاد لاينفع اذا لم يساعده العمل على تغيير الوضع التعليمي تغييرا جذريا .

ولن يتم هذا العمل في نظرنا الا اذا بنى على أسس علمية أي على ما توصل اليه وما سوف يتوصل اليه البحث العلمي اللغوي وغيره كالبحوث التربوية والنفسية اللغوية . وهذا يقتضي أولا استغلال الحصيلة العلمية التي يحققها العلماء في هذه الميادين والقيام ببحوث ميدانية ومخبرية دقيقة على اساسيا وعلى منوالهما حتى ينكشف أولا الوضع الحقيقي للغة العربية في جميع المستويات وفي جميع البلدان العربية ونحصل بذلك على المعطيات الموضوعية التي لاتشوبها الاحكام الذاتية ان نتمكن بشتى انواع التحليل ـ الاستقرائي والاحصائي وغيرهما من معرفة

العلاقات القائمة بين الظواهر المكتشفة والاسباب الحقيقية التي أحدثتها ونتمكن بالتالي من ايجاد الحلول العملية المناسبة . وهذا ما نحاول الآن ومنذ بضع سنين ان ننجز جزءا منه في جامعتنا بالاشتراك مع بعض الباحثين العرب في المشرق والمغرب وبالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بصفة خاصة .

الوضع الراهن واسبابه

١ ــ الوصف الموضوعي والشمولي

لا يحتاج الانسان ان تكشف له البحوث الميدانية ضعف الملكة في اللغة العربية الذي يتصف به الكثير من الافراد في مستوى الجامعة ثم قلة اقبال الطلاب على اقسام اللغة العربية بالاضافة الى تضخم عددهم في اقسام العلوم الانسانية الاخرى كالحقوق والاقتصاد وعلم النفس وغيرها . هذا كله يدرك بالعيان . الا ان الذي يجهله الرجل العادي هو العلاقة التي تربط بين هاتين الظاهرتين وبين الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها المواطن العربي ولا أعني بذلك الاسباب المعللة فقط بل مجموعة الظروف والعوامل التي ترتبط بها اذ لاوجود لظاهرة مهما كانت الا في داخل مجموعات من الظواهر ولا يمكن أن ينظر فيها الوصفيا وتحليليا الا مع غيرها . ولهذا فان النظر في ظاهرة الاستهانة بالدراسات

في اللغة العربية والنظر في تطوير تدريس هذه اللغة لاينفصلان عن النظر في كيفية استعمال الناس للعربية في الجامعة والحياة اليومية ومدى مشاركة العاميات واللغات الاجنبية اياها في مختلف المستويات والبيئات كما لاينفصل كل ذلك عن البحث في المحتوى اللغوي أي في المادة اللغوية التي تلقن في المدارس للاطفال والمادة اللغوية التي يلتقطها المواطن العربي من خلال وسائل الاعلام وبصفة خاصة الاذاعة والتلفزة والسينما وغيرها. كل هذا يكون مجالا متكاملا من الاحداث ولا يمكن أن يفصل هذا من ذلك لان اللغة هي الاداة التي يعتمد عليها التبليغ بالدرجة الاولى وهي مع ذلك الاداة التي يتم بها تحليل الواقع . ولهذا فاننا في امس الحاجة الى مواصفات علمية دقيقة موضوعية لكل هذه الامور فان نقصتنا هذه المعطيات محصاة مرتبة مصنفة متسلسلة التسلسل العقلاني كانت احكامنا خاطئة من الاساس وأعمالنا أو علاجنا مجرد خبط عشواء او مجرد وعظ وارشاد.

فكيف يمكن أن نحكم على نوعية التدريس دون الاعتماد على مشاهدة موضوعية تتصف بالشمولية المطلقة لكل ما يحدث بالفعل في اغلب المؤسسات التعليمية العربية ثم كيف يتم لنا ذلك لو لم نلتفت الى استعمال الناس للعربية في اثناء الدرس وفي خارجه ؟ .

هذا وقد بينت البحوث الميدانية التي قام بها فريق من جامعتنا وفرق اخرى في العالم العربي (١) بعد ان أحصت كل ما يوجد في الكتب المدرسية وكل مايقدم للشاب العربي من مادة لغوية وما يتعلمه هذا الشاب بالفعل من خلال احاديثه وكتاباته عيوبا ونقائص خطيرة ــ ولم يتفطن الى ذلك اي مواطن الا بعد اجراء هذه البحوث ــ وهي كالتالي: غزارة المادة اللغوية فيما لا يحتاج اليه المتعلم كالالفاظ المترادفة الكثيرة والالفاظ العقيمة اي التي قل استعمالها حتى عند الكتاب ومن جهة أخرى عدم استجابة هذه المادة لما تتطلبه الحياة اليومية المعاصرة كأسماء

الكثير من الملابس والادوات والمرافق الحديثة العهد : ونحن لانتهم اللغة في ذاتها انما الذي نستضعفه هو كيفية استعمال المربين لها فالكتب المدرسية هي من وضع هؤلاء . أما كون اللغة العربية لا يوجد فيها ما يكفي للتعبير عن المسميات المبتذلة في البيوت وفي الشوارع والمعامل فهذا راجع لكل اهلها وضعف اعتناء منهم لضعفهم في انفسهم لان اللغة سماع وقياس خلاق يتراءى في كيفية استعمالها ضعف اصحابها .

٢ ـ وجود مستويين من التعبير

ولهذه الظاهرة (وهو جانب واحد من جوانب اخرى كثيرة)اسباب فالمؤلف للكتاب المدرسي قد يكون معذوراً (الى حد ما)في عدم استعماله لكل مايحتاج اليه المتعلم من الفاظ للتعبير عن المفاهيم والمدركات الحديثة لانه لايجده فيما لديه من مادة لغوية . ثم اذا عثر على لفظ قد استعمله احد الكتاب او سمعه منه فهو لايجرؤ على ادخاله فيما يحرره وهكذا هو حال اكثر من يكتب بالعربية فان اكثر المسميات الحديثة (من افعال وذوات) يتهاون في تسميتها فاما ان يستعمل اللفظ العامي او الاجنبي واما ان يترك هذا المسمى ولا يدخله في جملة ما يتعلمه المتعلم واكثر ما يحصل هذا عند مؤلفي الكتب التربوية .

فكأن هؤلاء المؤلفين قد أيقنوا ان اللغة العربية غنية بالفاظها التي تداولها الناس منذ القدم ولاتحتاج الى ان تمد المتكلم بهذا النوع من الالفاظ لان المفاهيم التي تدل عليها هي من مبتذلات الحياة اليومية والعربية ارفع من ان تعبر عن هذه الاشياء اذ هناك العامية تقوم مقامها أحسن قيام . وهكذا تصير اللغة التي نريدها نحن لغة العلوم والفنون وشتى انواع التقنيات ولغة يعبر بها اصحابها عن جميع اغراضهم هكذا قلنا تصير لغة ادبية محضة ولغة تحرير فقط لا لغة تخاطب ومشافهة وهذا نفسه هو نتيجة لما رسخه في اذهان الناس مدة قرون التعليم التقليدي للغة العربية وخاصة درس البلاغة : فقد تعود البلاغيون المتاخرون ان ينصحوا المتعلم بالابتعاد عما تبتذله العامة من الالفاظ(١) (حتى ولو كان

فصيحا صحيحا سمع من فصحاء العرب وورد في أصح الكتب اللغوية).

فالكارثة التي اصابتنا هي في انزواء العربية وابتعادها عن الميادين النابضة بالحياة الا وهي التخاطب اليومي لانه تشترك فيه الخاصة والعامة . وهذا طبعا ليس راجعا الى نصائح البلاغيين ومعلمي العربية وحدهم اذ هم ينتمون ايضا الى هذه الامة العربية التي غمرها السبات الثقافي وتوقفت لمدة قرون عن الابداع الفكري — ما عدا بعض الفترات الشاذة — ثم أصابها بعد ذلك الاستعمار الاوربي وكلنا نعلم ما كان لهذا الاستعمار من دور في تجهيل الجماهير العربية فهذه مخلفات نعانيها الان في لغتنا . الا ان هذا ان كان سببا معقولا وعذرا مقبولا فانه علينا معشر الجامعيين وقد بدأت هذه الجماهير تأخذ حقها من الثقافة بتعميم التعليم، أن نتفهم جيدا وضعنا اللغوي الثقافي الحالي وان نشعر بهذه الحقائق التي سبق ذكرها وبصفة خاصة ان اللغة التي توحد صفوفنا وعقولنا وهي عماد شخصيتنا هي العربيــة الفصحى لا يمكن أن يتم لها هذا الا اذا استعملت بالفعل في جميع الميادين والا تبقى لغة الادب ولغة التحرير بل ان تدخل البيوت وتنزل الى الشوارع والمصانع والحقول وغيرها .

وقد يعتقد بعض الناس — وخاصة اللغويين المتأثرين ببعض النظريات اللغوية الغربية التي تجاوزها الزمان — ان هذا مستحيل : ان ترجع العربية مكانتها في مستوى المشافهة والمخاطبة اليومية اذ صارت العاميات هي صاحبات هذا المكان ولا يمكن ان نطارد امرا طبيعيا . فقد آلت العربية (ولغات العرب) بعد انتشار اصحابها في خارج شبه الجزيرة الى مــا هي عليه من لهجات محلية في مستوى المشافهة فلا حيلة لنا في تغيير هذا الوضع . ونحن هكذا نقول ان كان مقصودنا ارغام الناس على استعمال

(١) براجع المزهر ، ج ٢ ، ص ١٩٠ .

اللغة غير الطبيعية التي يستعملها الممثلون في بعض التمثيليات أو المسلسلات الناطقة بالعربية الفصحى ومع ذلك :

فكل من أمعن النظر في كتب اللغويين العرب الاولين مثل كتاب سيبويه ومعاني القرآن للفراء وغيرهما يعرف باليقين انه يوجد في العربية (كما هو الشأن في جميع لغات الدنيا) **مستويان اثنان** على الاقل : تعبير يستجيب لما يسمى **بمقام الانقباض** ويعتني فيه المتكلم ـ المشافه ـ عناية فائقة بتحقيق الحروف ولا يختزل شيئا من الالفاظ وتعبير آخر يستجيب لما يسمى **بمقام الانس**(١) وهو التعبير الذي يسترسل فيه صاحبه لانه يخاطب شخصا مانوسا كصديق أو ابن أو زوجة . وفيه يكثر الادغام والاختلاس للحركات والحذف للكلمات وغير ذلك من التخفيف المعروف وهو فصيح سمع عن العرب الموثوق بعربيتهم الا انه مجهول الآن من اكثر الاساتذة والمعلمين(٢) . وهو يدخل فيما يسميه سيبويه واتباعه بسعة الكلام والاختصار(٣) . وهذا هو المستوى الذي تحتله اليوم العامية الا ان العامية لا تخضع للكثير من قوانين العربية فهو الآن المستوى المستخف الا انه ملحون . وليس كله ملحونا فان بعض الكلام العامي هو فصيح لا من حيث صيغ الكلمات ومدلولاتها فحسب بل حتى في تركيبها وتاديتها الصوتية .

وعلى هذا ينبغي للمعلم ان ينبه المتعلم على وجود وجهين على الاقل في تأدية الاغراض ولا يحصر العربية الفصحى في التعبير المنقبض (المرتل) الذي لا يصلح الا في مقام الحرمة فاذا استعمل هذا الاداء في غير هذا المقام كان صاحبه عرضة للاستهزاء كالمتشدق الذي يخاطب الناس في مقام

---

(١) أو مواضع الانس . انظر الجاحظ في كتابه البيان والتبيين ، ص ١١٤ .

(٢) ويوجد في القراءات ٣ انواع من الاداء يشبه الاول والثاني المستوى الاول ويسميان بالترتيل والتدوير والثالث ويشبه المسترسل ويسمى بالحدر. انظر كتب القراءات.

(٣) انظر الكتاب ، ج١ ، ١٠٨ و ١١٤ و ١٢٠ ـ ١٢٣ وغيرها .

انس بكلام جزل . والامثلة في ذلك كثيرة جدا : فان المعلم العادي لا يلقن ابدا لتلاميذه الا تحقيق الهمزة وقد سمع تخفيفها من فصحاء العرب وقرىء به القرآن وكذلك اختلاس الحركات (ويسمى بالاخفاء احيانا) والادغام فيما يجوز ادغامه فان المعلم لا يعرف ذلك غالبا . ثم ما يجوز في مستوى التخفيف الفصيح من التقديم والتأخير والحذف مالا يتصوره المعلم العادي .

نحن لا نريد أن نثقل ذاكرة المتعلم باعطائه اكثر من وجه في الاداء . انما يجب ان ينبه على ان هذا التعبير او ذاك الذي اصيب بالتخفيف فهو فصيح واذا نطق به في مقام الانس فهو بذلك خاضع لما تقتضيه لغة العرب ولم يخرج عنها فاذا كثر هذا كما هو الحال بالنسبة الى الفرنسية والانكليزية فان لغة التخاطب ستتحسن شيئا شيئا ويتم التعليم فصيحة ٩٠ في المائة(١) ونحن لا نقصد تفصيح العامية فان هذا وان كان سيحصل بما نقترحه انما الذي نقصده هو **احياء التعبير الفصيح غير المتكلف** اي الذي وصفه باستفاضة العلماء الذين شافهوا فصحاء العرب وسمعوا منهم ودونوا كلامهم واستنبطوا قوانين هذا التعبير ونبهوا على المطرد منه والكثير والنادر والمقيس وغير المقيس . ولا سبيل الى وجود كل هذه الاوصاف الا عند النحاة واللغويين الذين شافهوا بالفعل فصحاء العرب وعند اهل الاداء .

وختاما لما قلنا فاننا نذكر هنا ما قد سبق أن قلناه في مكان آخر : « ان اللغة اذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين واذا اقتصر هذا التلقين على صحة التعبير وجماله فقط (أو ما يبدو انه كذلك) واستهان بما

---

(١) اما ما يزعم بعض اللغويين من النزعة البنوية من ان تدخل الانسان في مصير اللغة مستحيل فهذا تكذبه الكثير من الاحداث مثل تأثير المدرسة ووسائل الاعلام وكاحياء بعض اللغات الميتة وجعلها لغات منطوقة بالفعل . انظر مقالنا : اللغة العربية بين المشافهة والتحرير .

يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للالفاظ تقلصت رقعة استعمالها وصارت لغة ادبية محضة » .

فان نحن اردنا ان يقبل الناس على دراسة العربية فلا بد من تشويقهم بتنبيههم على وجود مستوى من التعبير الفصيح لا يقل خفة وعفوية عن العامية أو اللغات الحية الاخرى التي يوجد فيها هي ايضا هذا النوع من التعبير الاقتصادي . ولهذا فلا بد ايضا ان نحمل مؤلفي التمثيليات والاشرطة السينمائية على استعمال هذا المستوى كلما كان المقام مقام انس واسترسال . وهذا سيكون له تأثير عميق جدا على استعمال العربية كاملة غير ناقص منها هذا الجانب الهام من الاستعمال اللغوي العادي الطبيعي .

٣ – بين اللحن الخفي واللحن الجلي :

ان الاخطاء اللغوية في الحديث الشفاهي والتحريري لا تحصى في زماننا هذا الا انه لم يخل في وقت من الاوقات كلام الناس منها الا ان التنبيه على اللحن لم يكن فيه أصحابه موفقين في الكثير من الاحيان . فقد يخطىء اللغوي هو نفسه في تصحيح ما يظنه خطا وذلك لانه اما ان يجهل ورود اللفظ أو الصيغة التي يرفضها في كلام العرب (بنسبة مئوية معقولة) واما أن يكون متعصبا لمذهب نحوي معين وهناك حالة ثالثة وهو عدم ادراكه لمرجحات صحته . وهذا قد بينه جيدا ابن جني في **الخصائص** (١٠/ – ٢٨) . ومن امثلة ما نفاه بعض اللغويين من أن يكون عربيا وهو مع ذلك صحيح : « استأصل الله عرقاتهم » بالفتح وهي لغة للعرب (**مجالس العلماء** ، ٥) وجمع حاجة على حوائج (الازهري ، **تهذيب اللغة**) وتأنيث « زوج » (**لسان العرب**) و« جرع الشراب » بفتح الراء (ابن قتيبة ، **أدب الكاتب** ، ٣٢٥) و« عازب بجنب عزب » (**لسان العرب**) وغير ذلك كثير . أما المتأخرون من النحاة فقد بالغ بعضهم في التخطئة

ومنهم ابن هشام الانصاري في كتابه « **مغني اللبيب** » : مثال « قد » : يقول انها لا تدخل الا على فعل مثبت مع أن « قد » التي تدخل على المضارع غير تلك التي تدخل على الماضي . وأما المحدثون فمنهم من بالغ ايضا في تشدده وأنكر ما لم ينكره القدماء لسوء فهمهم اياهم او اعتمادهم على ما ورد في القواميس المطبوعة ـ وتناسوا أن ما سكت عنه قاموس قد يكون موجودا في النصوص التي وصلتنا مما يعتمد عليه في الاستشهاد (كمثل مؤلفات الشافعي) وما لم يسمع لفظ على خلاف القياس فان كل ما قيس على كلام العرب فهو من كلامهم . فالسكوت عن شيء ليس دليلا على عدم وجوده او استحالة وضعه قياسا على ما ورد . ثم ان بعض الاساتذة يتعسفون في التخطئة فيحكمون المنطق في اللغة ويرفض بعضهم أن يقال « على ضوء كذا » . والحق أن هذا تعبير مقتبس من اللغات الاوربية ونقل الى العربية في عصرنا الحاضر ومقصودهم هو الاعتماد على الضوء المسلط على الشيء .

هذا ومن الاخطاء الشائعة ما ليس له وجه على الاطلاق وهو الخطأ الجلي الذي لا يجيزه قياس ولم يأت به سماع وذلك كنزعة المحدثين في فتح الفاء من بعض ما جاء على فعال (بكسر الفاء) مثل : « كيان وخيار » وكاستعمالهم « طالما » بمعنى « ما دام » . وغير ذلك كثير .

وسبب تمادي الناس في هذه الاخطاء هو شيوعها وفشوها على السنة الكثير من المثقفين وبصفة خاصة على السنة بعض المذيعين ولا يخفى ما لهذه الفئة من التأثير العميق الواسع في كيفية استعمال الجمهور للغة . وسبب آخر هو تأثر الكثير من المثقفين بما سمعوه من النظريات اللغوية الغربية القائلة بحتمية تحول اللغات ويسمونه تطورا وهنا تكمن الشبهة الخطيرة اذ الذي يعنيه اللغويون في وقتنا الحاضر من لفظة التطور هو التغير من طور الى آخر لا الترقي والتقدم كما قد يعتقده بعض معاصرينا . وعلى هذا فان التغير الذي يمس جوهر اللغة وهو الوضع الذي تواضع عليه أصحابها يسبب استحالة هذه اللغة الى لغة أخرى مثل ما حصل للاتينية

عندما اصابها التحول في صميم نظامها فصارت شيئا فشيئا لغة أخرى في بلاد الغال كالفرنسية والبروفانسال ولغة غيرها في اسبانيا كالكاستيانو وغيرها . فهل نريد أن « تتطور » العربية (باطراد الخطأ فيها) فتصير لغات اخرى مختلفة تماما غير هذه التي توحدنا وتربطنا على الرغم من الاختلافات التي تتمايز بها الشعوب العربية .

٤ ــ دراسة القواعد لنفسها ودراسة الادب مفصولا عن اللغة سبب خطير في تدهور التدريس .

سبقنا ابن خلدون منذ زمان بعيد الى القول بان « ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية »(١) . فالملكة عنده هي الصفة الراسخة أو المهارة المكتسبة في استعمال اللغة فهي قدرة يكتسبها الانسان يحكم بها أفعاله الكلامية وهي غير علم النحو. فمعرفة المتكلم للغة التي ينطق بها هي معرفة عملية غير نظرية اما علم النحو كعلم قائم بذاته فهو نتيجة لاعمال الفكر في بنية اللغة واوضاعها . وليس معنى هذا أن المتكلم لا يعرف النحو كما سنراه : انما المعرفتان مختلفتان وقد نبه على ذلك منذ عشرة قرون أيضا اللغوي العبقري أبو الفتح ابن جني وبعده عبد القاهر الجرجاني . يقول هذا الاخير : « قالوا : لو كان النظم يكون في معاني النحو لكان البدوي الذي لم يسمع بالنحو قط ولم يعرف المبتدأ والخبر وشيئا مما يذكرونه لا يتأتى له نظم الكلام . وانا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في النحو » قيل . . . ان الاعتبار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات فاذا عرف البدوي الفرق بين ان يقول : جاءني زيد الراكب لم يضره أن لا يعرف انه اذا قال: راكبا كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في «راكب» أنه حال واذا قال « الراكب » انه صفة جارية على زيد »(٢) . وقال ابن جني بهذا الصدد : « فان قلت : فمن أين لهذا الاعرابي ــ مع جفائه وغلظ

(١) المقدمة ، ١٠٧٣ .

(٢) دلائل الاعجاز ، ص ٣٢٠ ــ ٣٢١ .

طبعه ـ معرفة التصريف . . . قيل : هبه لا يعرف التصريف أتراه لا يحسن **بطبعه** وقوة نفسه ولطف حسه هذا القدر ! هذا ما لا يجب ان يعتقده عارف بهم او آلف لمذاهبهم لانه وان لم يعلم حقيقة تصريفه **بالصنعة** فانه يجده بالقوة »(١) . وعلى هذا فالمتكلم **وان كان يعرف النحو الا أن معرفته له كمتكلم اي كفاعل محكم للكلام هي من نوع المهارات لا من نوع المعرفة العلمية .**

واذا كان الامر كذلك فلا بد اذن من ايجاد الوسائل التعليمية المناسبة لاكساب المتعلم هذه المهارة . أما اكسابه معرفة نظرية فهذا يأتي بعد مرحلة اكتساب الملكة الاساسية ومهما كان فهو فرض كفاية لا فرض عين اذ ليس المقصود من تدريس اللغة أن يتخرج كل الطلاب في الجامعة علماء في اللغة . وما اشبه حال التعليم للغة في زماننا بما كان عليه في عصر ابن خلدون . يقول هذا الرجل الفذ : « وأما من سواهم (أهل الاندلس) . . . فاجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثا وقطعوا النظر عن التفقه في تراكيب كلام العرب الا ان اعربوا شاهدا او رجحوا مذهبا من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان وتراكيبه فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية(٢) والجدل وبعدت عن مناحي اللسان وملكته وافاد ذلك حملتها في هذه الامصار وآفاقها البعد عن الملكة بالكلية كأنهم لا ينظرون في كلام العرب وما ذلك الا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز أساليبه **وغفلتهم عن المران** في ذلك للمتعلم »(٣) .

ان هذا **المران** وكيفية اجرائه هو الذي يبحث فيه المختصون في صناعة تعليم اللغات في عصرنا الحاضر باعتماد ما أثبته علماء النفس والتربية

---

(١) الخصائص ، ١١ ، ٢٧٥ .

(٢) وهذا هو المطلوب في الدراسة النظرية الا ان المتاخرين من النحاة علقوا بمنطق تاملي غير اجرائي (انظر فيما يلي) .

(٣) المقدمة ، ١٠٨٤ .

واللسانيات . وقد توصلوا الى اثبات بعض الحقائق المتعلقة بتحصيل الملكة وذلك مثل سهولة اكتساب اللفظ الجديد او الغريب على المتعلم (مفردة كانت او تركيبا) اذا جاء مكتنفا بالفاظ مأنوسة وكثرة القرائن اللفظية والحالية التي تدل على معناه ثم اذا وضع – في نص أو تمرين – مع الاصل الذي يتفرع منه ومع الكثير من الفروع التي هي نظائر له وذلك حتى يستنبط المتعلم بنفسه ودون ما شعور الاطار او المنظومة النحوية الصرفية البلاغية التي يندرج فيها . فاكتسابه لكيفية **التصرف** بهذه المنظومة اي بكيفية التفريع الآلي اللاشعوري لهذا اللفظ ونظائره على الاصل في داخل النظام الذي ينتظمه هو اكتساب لآلية هامة من آليات اللغة وبالتالي جزء هام من الملكة اللغوية . وهذا يعني أن هذه الملكة لا يمكن أن تكتسب باستظهار القواعد والاكتفاء بحفظ النصوص لانها هي قبل كل شيء مهارة وقدرة على اجراء القواعد النحوية والبلاغية وعلى التصرف في الكلام بكيفية غير شعورية . كما ان هنالك حقيقة اخرى جزئية ترتبط بهذا الذي ذكرناه وهي اسبقية الاكتساب المطرد على الاقل اطرادا واكتساب الشواذ بعد ترسيخ اللفظ المقيس(١) .

ان ان التصرف في الكلام (وبالتالي الملكة اللغوية) لا يمكن أن يقتصر على الجانب النحوي التصريفي فقط بل لا يمكن ان يحصل اي احكام بالنسبة لهذا الجانب ان لم يجر التمرس في اطار الكلام الطبيعي اي في اطار التعبير العادي (الشفاهي والكتابي) والتخاطب الحقيقي وبعبارة اخرى ، في حالة الاتصال وتبليغ الاغراض وبالتالي **بالامتثال لمقتضى الحال** وحال الخطاب الطبيعي هو من اقوى العوامل على ترسيخ الابنية افرادا وتركيبا في اذهان المتعلمين لان الاكتساب للغة هو قبل كل شيء اكتساب **لمهارة التبليغ** وبما أن هذا التبليغ يتم بأداة مخصوصة ذات نظام وبنية فان التمرس لتحصيل هذا النظام لا يمكن ان ينفصل عن الاحوال

(١) انظر مقالنا في مجلة اللسانيات ، ص ٦٣ .

الحقيقية التي يجري فيها الخطاب وما تقتضيه هذه الاحوال من الالفاظ والتراكيب المناسبة لها فالمهارة في التصرف في الكلام هي أيضا مهارة في الاستجابة لما تقتضيه أحوال الخطاب . ولهذا فان المعرفة العملية للنحو لا يمكن أن تنفصل عن المعرفة العملية للبلاغة (ولا سيما علم المعاني) .

التراث العلمي اللغوي الاصيل وتكنولوجيا اللغة الحديثة كحافزين قويين لدراسة اللغة العربية وتدريسها(١) .

١ ــ هناك تراث وتراث :

طالما نادينا اخواننا اللغويين الى الرجوع الى التراث العلمي اللغوي الاصيل وما زلنا الى يومنا هذا نحاول أن نقنع الناس على ضرورة النظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الاول من الاسلام حتى القرن الرابع الهجري وتفهم ما قالوه واثبتوه من الحقائق العلمية التي قلما توصل الى مثلها كل من جاء من قبلهم من علماء الهند واليونان ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب . وقد حاولنا أن نبين منذ أكثر من خمس وعشرين سنة **القيمة العلمية العظيمة** التي تتصف به هذه الاقوال والنظريات التي ظهرت على ايدي أولئك العلماء العرب . ولا بد من التنبيه ههنا أن الذين نعنيهم **هم العلماء الاولون الذين عاشوا في زمان الفصاحة اللغوية العفوية وشافهوا فصحاء العرب** وقاموا بالتحريات الميدانية الواسعة النطاق للحصول على أكبر مدونة لغوية

(١) كل ما سيأتي في هذا الباب يخص الدراسة العلمية للغة العربية في مستوى الاجازة وما فوقها . فينبغي ان لا يلتبس على الاذهان الدراسة لاسرار اللغة وكيفية استغلال هذه الاسرار والدراسة التعليمية التي يقصد بها الحصول على الملكة اللغوية فقط . فالطالب في هذا المستوى يقصد الاولى بصفة خاصة أما الثانية فهي بالنسبة له تدعيم مستمر للملكة التي سبق أن حصلها في دراسته السابقة .

شاهدها تاريخ العلوم اللغوية وتمكنوا من ضبط انجع الطرق التحليلية لوصف المحتوى اللغوي لهذه المدونة ثم استنباط القوانين النحوية الصرفية البلاغية منها مع تعليل منطقي عجيب لكل ما شذ عن هذه القوانين ثم صياغة رياضية لمجموع هذه الاوصاف والتعليلات مما لا يقل قيمة عما هو موجود الآن في ميدان العلوم اللسانية . هذا وأما الذين جاؤوا بعدهم فكانوا عالة عليهم لانهم ظهروا في العصور التي دخل فيها الفكر العربي في سبات يكاد لا ينتهي (ولا بد من استثناء بعض العباقرة وكانوا شواذ وغرباء في عصرهم وذلك كالرضي الاستراباذي (القرن ١٢) والسهيلي (القرن السادس) والى حد ما أبي حيان الاندلسي وغيره) .

وأوضح دليل على امتداد هذا الجمود الى وقتنا الحاضر هو تبني التدريس في اكثر الجامعات للكتب التي راجت في زمان الانحطاط التي غلب عليها منذ القرن الخامس الهجري الجانب التاملي في التحليل ويمتاز بكثرة التحديدات من الطراز الفلسفي (التحديد بالجنس والفصل) وترك الجانب الاجرائي (وبالتالي الحد بالرسم أي الحد المميز ومن ثم ايضا ترك الحدود كما كان يتصورها الخليل وسيبويه اي المثل والاصول التي تتفرع عليها الفروع والاقتصار على القواعد الجزئية التي لا تندرج في نظام بنوي واسع او في نظرية متكاملة الاجزاء . ثم زد على ذلك التعسفات التي نجدها في الشروح والحواشي(١) . هذا وتمتاز هذه الكتب ايضا — كما لاحظه ابن خلدون — بقطع الصلة بين القواعد وبين كلام العرب بحيث يأتي لاسناد القاعدة الشاهد الواحد وغالبا ما يكون بيت شعر فقط .

---

(١) ترجع بذور هذا النوع من التفكير الى عهد قديم وهو بداية القرن الرابع عشر عندما بدأ يتسرب منطق أرسطو الى العلوم الاسلامية وعندما أولع الناس بالتالي بالتصنيف والتقسيم (على طريقة أرسطو) وهذا نسميه بالجانب التاملي في اللغة اذ تصير النظرة اليها من محض التامل في ذات الشيء وعدم الالتفات الى ما هو أهم من ذلك وهو مجاري اللغة أو مجرى اللغة في الخطاب (وهي النظرة الحراكية) .

فهذا هو الجزء من التراث الذي تعلقنا به الى يومنا هذا وهو **الجزء الذي يصل زماننا هذا بعهد الجمود والتقليد** فلا يزال الناس يرددون منذ ان الف ابن مالك الفيته وتسهيله نفس العبارات ولم يدخل أي جديد لاقتناعهم بأن الاجتهاد قد أغلق بابه على شروح الالفية وكتب ابن هشام. وقد دعانا بعض الذين ارادوا فتح هذا الباب الى ترك الكثير من المفاهيم التي جاءت في التراث فتهجموا على أصح هذه المفاهيم اذ ظهرت في عصر الازدهار الفكري العربي وانتقدوها انتقادا تعسفيا اعتمدوا فيه على بعض النظريات الغربية في اللسانيات(١) من تلك التي تجاوزها الزمان في هذا النصف الثاني من القرن العشرين **فأخطأوا الفرض** ! (وسنتطرق فيما يلي الى بعض هذه المفاهيم) .

٢ ـ أمثلة مما أبدعته المدرسة الخليلية القديمة :

خلافا لما يدعيه المدعون في وقتنا الحاضر فان نظرية العامل هي من أروع ما أبدعه الخليل بن احمد وأصحابه رحمهم الله ومن اخطر النظريات التي سيكون لها دور عظيم في تطوير معلوماتنا حول الظواهر اللغوية . وذلك لان مفهوم العمل هو المفهوم الديناميي الذي ينبني عليه المستوى التركيبي اللغة . فبفضله يستطيع اللغوي ان يرتقي الى مستوى أكثر تجريدا من المستويات السفلى التي تحتوي على الوحدات الخطابية ومقوماتها القريبة (٢) . وهذا هو في الواقع أعمق بكثير من القول بأن مستوى التركيب (Syntaxe) هو ناتج عن تركيب الوحدات الدالة التي هي المورنيمات في اصطلاح الغربيين . وأول دليل على ذلك

(١) وهي ناتجة عن تحليل اللغات الاوربية (ومنها ما يرجع الى اليونان) فطبقوا ذلك ضيما على العربية .

(٢) « اللفظة » « الكلمة » . انظر كتابنا المسمى ب « علم اللسان العربي وعلم اللسان العام » ومقالنا في اللسانيات السالف الذكر .

هو امكانية استغلال مفهوم العمل (وما يترتب عليه من عامل ومعمول أول ومعمول ثاني كما فهمه سيبويه) في معالجة النصوص بالرتاب (الحاسب الالكتروني) . فنظرية العامل يستطيع بها اللغوي أن يمثل بها بأبسط الكيفيات وانجعها التراكيب المعقدة التي تتداخل فيها العناصر اللغوية لانها تصوغ التركيب في قالب رياضي دقيق ويرتقي بها من مستوى مادي معقد الى مستوى صوري مجرد قابل للصياغة وبالتالي قابل للاستخدام في الحاسبات الالكترونية (١) .

وهنا مفهوم آخر قلما انتبه الى خطورته اللغويون المحدثون وهو مفهوم التفريع على الاصول وهو مفهوم يوجد في اصول الفقه الا أنه عند النحاة أعمق بكثير ويمكن أن نقول بأنه المفهوم الذي ينبني عليه النحو العربي كله بل وعلوم العربية كلها وهو مرتبط بالحدود الاجرائية اي المثل (يسميها بعضهم الان « أنماطا ») التي تفرع عليها الفروع . فاعرف هذه المثل وأشهرها هي الموازين الصرفية لكن لم ينتبه الناس الى وجود مثل هذه المثل في المستويات العليا (حد الاسم وحد الفعل ثم الحدود التي يجري فيه عمل العامل وغيرها) .

والعجيب انه قد ظهرت في العشريات الاخيرة نظريات بناها اصحابها على مفهوم التفريع أو التوليد وردوا على القائلين بان الدراسة العلمية للغة ينبغي أن تقتصر على الوصف بدون تعليل . وقد توصل اصحاب

---

(١) وفق أحد طلابنا في فريق من الباحثين الى استغلال هذه النظرية وبرمجتها لاستكشاف البنى التركيبية آليا . أما انتقاد الناقدين فمبني على قول الوصفيين (الظاهريين من اللغويين الغربيين) ان الغاية من التحليل اللغوي هو التشخيص لعناصر اللغة احلال كل واحد منها محله من نظام اللغة . وهذه نظرة البنويين الغربيين الذين تاذلا نجمهم في الخمسينات (وكان ابن مضاء الاندلسي الظاهري مثل هؤلاء يدعو الى التمسك بالظاهر وترك كل تعليل . ولم يؤيده اي واحد الا في الستينات الاخيرة !) .

هذا المذهب الان الى اعادة الاكتشاف للعديد من المفاهيم التي عرفها العلماء العرب الاولون (ولم يدرك فحواها المتأخرون)(١) .

ولا ننسى أيضا ما أسماه بعضهم (١) « بأبعد مفهوم عن تصورنا الحديث » ! وهو الحركة . والحق أن هذا المفهوم لم يستطع اكثر اللغويين ممن لم يتجرد بعد عن التصورات اليونانية القديمة من ادراك فحواه وفهمه حق الفهم . ولهذا تركه بعض المحدثين الى مفاهيم صوتية اخرى توجد في النظريات الغربية (ناسين ان الكثير منها تصور توارثه الاوربيون من الحضارة اليونانية وليست حقائق اختبرت صحتها في المختبرات) . وذلك مثل مفهوم المقطع ومفهوما المصوت القصير والطويل . اما ما يقصده القدامى من الحركة فهو كما قاله الرماني في شرحه لكتاب سيبويه : « الحركة **تمكن من اخراج الحرف** والسكون لا يمكن من ذلك (٥ لوحة ٥ (وجه) « واذا تحرك الحرف اقتضى **الخروج منه الى حرف** آخر » (كذا لوحة ٢٢ ظهر) . وقال ابن جني : « لان اصل الادراج للمتحرك اذ كانت الحركة سببا له (**الخصائص** ، ٥٨) . فالحركة على هذا ليست فقط مصوتا بل هي الحركة العضوية الهوائية التي تمكن من احداث الحرف وقد تقترن بمصوت في غالب الاحيان وقد لا تقترن كما هو الشأن في الاخفاء واختلاس الحركة .

والعجيب هنا ايضا أن المقطع ليس له وجود في مدرج الكلام بل لا وجود له الا معزولا عن المدرج اي غير مدرّج بل منفصل تكتنفه وقفتان ليس الا .

اما الحرف المتحركة والحرف الساكن فهذا له وجود محسوس في هذا المدرج اذ الذي اثبته العلماء اليوم هو ان الادراك السمعي او الآلي

---

(١) منهم نوام تشومسكي وقبله أستاذه هاريس الامريكيان . وقد تطورت نظرتهما الآن حتى صارت قريبة من النظرة الخليلية على الرغم من اختلافهما الكبير .

للحروف لا يحصل بادراك الحرف على حدة انما الذي يدرك هو الانتقال من مخرج الى مخرج آخر او الوقف عليه (٢) . فالنظرة العربية الخليلية هي ، هذه المرة ايضا ، نظرة دينامية يهتم فيها اصحابها بما يجري من الاحداث في حدوث الكلام ولا تهتم بذوات الوحدات في نفسها ولذلك لا يكتفون بتقطيع الكلام بل يتجاوزون ذلك الى كيفية ادراج عناصره في سـيـاق متسلسل .

٣ ــ بعض ما يمكن أن يكون مشوقا لدراسة اللغة العربية :

ان الخوض فيما قاله المبدعون من علمائنا في العصور الاولى والتعمق فيها (بالرجوع الى جميع المخطوطات التي وصلتنا ان اقتضى الامر) وبذل الجهد في فهمهم بالاعتماد على الطرق الحديثة في المقارنة بين النصوص واستخراج المقاصد الحقيقية لاصحابها . ان كل هذا قد صار عند طلابنا من الخليليين أقوى الحوافز على الدراسات اللغوية العربية . ويزيد الحافز قوة كلما اقترنت الدراسة التراث الاصيل بتتبع ما يقوله علماء اللسانيات في عصرنا واكثر من هذا اذا اختبرت النظريات القديمة والحديثة على محك التكنولوجيا اللغوية الحديثة . وقد سبق ان ذكرنا اكثر من مرة المساعدة العظيمة والمشوقة التي تمدها لنا هذه التكنولوجيا وخصوصا منها ميدان الصوتيات الآلية وميدان المعلوميات (اي العلاج الآلي للمعلومات بالادمغة الالكترونية) . فبفضل هذه الوسائل الآلية نستطيع ان نختصر الطريق في بحوثنا اللغوية وذلك مثل التحليل الاحصائي للمفردات التي ترد في النصوص المراد

(١) انظر الاب فلايش ، « التصور الصوتي العربي » في مجلة ZDMG (1958) ص ٤٦ .

(٢) انظر ما ابته J. S. Lienard في كتابه :
Les processus de la communica - tion parlée (Paris , 1977).

فحصها فربما لا يتم ذلك الا على ايدي المئات من الباحثين والسنين الطوال . وكذلك هو الامر بالنسبة لاختبار النظريات كما سبق ان قلنا فان اقرب النظريات الى الصحة هي التي تنطبق على العدد الكبير من الظواهر اي التي لها قدرة تفسيرية واسعة النطاق وهذا لا يمكن ان يتم الا باستعمال الحواسب ثم ان هذه الحواسب لن تستجيب لما نطلبه منها الا اذا كانت النظرية قابلة للصياغة الرياضية التي يتطلبها العلاج الآلي للنصوص .

ويستحسن لو ادخلت اللسانيات الحديثة (Linguistics) كمادة قائمة بنفسها في برامج التدريس الجامعي لكن بشرط الا تقدم الافتراضات والمذاهب فيها على انها حقائق مسلمة بل تتناول كل النظريات الحديثة (ولا يتعصب لاحداها على الاخرى) بالنقد البناء . ثم لا بأس بالمقارنة بينها وبين ما قاله علماؤنا .

ثم ان هناك درس الصوتيات وهو جد مشوق خصوصا اذا وجد معه مختبر لاجراء التجارب ومشاهدة الظواهر الصوتية(١) ويا حبذا لو عمل العاملون فيه على تحسين الاداء بتمرين الطلاب على النطق الصحيح ويرجع في ذلك الى الاوصاف التي تركها لنا الصوتيون العرب اولا وعلى ما اثر ونقل من اداء القرآن عبر الاجيال اي باعتماد المتخصصين في علم التجويد .

كما انه يجب ان تحيا المدرسة الخليلية بجعل ابواب اساسية من كتاب سيبويه (مع نبذ من شروحه) تحت متناول الطلبة ولا يكتفى بذلك بل يحاول المختصون ان يقربوا المفاهيم والتصورات البديعة الى الافهام وذلك بالتعليق الوافي على هذه النصوص ولا يفوت المعلق التنبيه على المذاهب الحديثة ومدى التقارب والابتعاد بينهما وبين المدرسة العربية (وبيان اصالتها في كل هذه المحاولات) .

٤ ـ بعض الاعمال العلمية التي يجب أن يدعم بها تدريس العربية ودراستها العلمية :

١ ـ مشروع الرصيد اللغوي العربي :

حدده أصحابه بتحديد دقيق جاء فيه ما يلي :

« يهدف هذا المشروع الى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة او الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج اليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن الاغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية ومن ناحية اخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الاساسية التي يجب ان يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم »(٢) .

والغرض منه هو ان يستجيب لما تقتضيه مقاييس التربية السليمة والحضارة المعاصرة وذلك لانه لا يشتمل على اكثر مما يحتاج اليه الطفل في سن معينة من عمره وتنبني على ذلك الصلة بين لغة المدرسة ولغة التخاطب اليومي ويتفادى في الوقت نفسه الاشتراك في اللغة العلمية والتقنية ومن ثم يتفادى الغموض وعدم الدقة هذا ويستوفي الرصيد شرطا لازما من شروط التربية الناجحة وهو التدرج والتسلسل للعمليات التعليمية اذ يمكن به أن تخطط المادة اللغة بتوزيع الالفاظ على مختلف الصفوف وبحسب ما تقتضيه مدارك المتعلم العقلية ومستواه الذهني ويعتمد لتسهيل تدريس العربية على اللفظ المشهور وعلى القدر المشترك في الاستعمال .

---

(١) وهو غير مختبر اللغة .

(٢) انظر وثيقة « مشروع الرصيد اللغوي » دليل تعريفي . نشرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨١ ، ص ٨ .

اما طريقة انجاز هذا الرصيد فكانت كالتالي : رجع المتحرون الى الواقع الذي يعيشه المتعلم وجمعوا المعطيات فقاموا باستخلاص كل المفردات التي توجد في الكتب المقررة واحصائيا ثم ترتيبها بحسب درجة تواترها وكثرة مجيئها وكذلك فعلوا بالنسبة الى كتابات التلاميذ وسجلوا عينة كبيرة جدا من كلام المتعلم العفوي في بيئته الطبيعية (المدرسة وخارجها) في جميع الاقطار العربية فاستخلصوا منه المفردات بنفس الطريقة التي سلطوها على محتوى الكتب والكتابات . ثم احصوا كل المفاهيم التي لم يعبر عنها الطفل بكلمة عربية فصيحة وحاولوا ان يختاروا اللفظ العربي الفصيح لتغطية هذه الخانات الفارغة واعطوا الاولوية لدرجة شيوع الكلمة وغير ذلك(١) . وسينتهي هذا العمل قريبا.

٢ ـ مشروع الذخيرة اللغوية العربية(٢) :

وهو القاموس الجامع لالفاظ اللغة العربية المستعملة بالفعل . وهو عبارة عن بنك من المعطيات اللغوية تجمع فيها لاول مرة جميع الالفاظ التي **استعملت بالفعل** في نص من النصوص القديمة او الحديثة كروائع الادب العربي وأمهات الكتب العلمية والادبية والكلام الذي يذاع بوسائل الاعلام عامة (عينة ضخمة مما يكتب في الصحف والمجلات وما يسمع في التلفزة والاذاعة) . ويتم ذلك بجرد منتظم لهذه النصوص وتخزين الفاظها في ذاكرة الحاسبات بذكر جميع السياقات التي وردت فيها ودرجة تواترها (دورانها) ومرجعها وغير ذلك .

وفائدته هو ان يجعل تحت متناول أي باحث عربي تلك المعطيات اللغوية التي ذكرناها مرتبة ومصنفة بل جميع ما استعمل بالفعل من الالفاظ والعبارات الفصيحة **في أي عصر من العصور** . وهذه الذخيرة

(١) سينتهي هذا العمل في العام المقبل ان شاء الله .

(٢) Thesaurus of the Arabic Language

الآلية (التي ستطبع أيضا على شكل موسوعة ذات أجزاء متعددة ومتجددة كبيرة الحجم) يمكن أن يرجع إليها اللغوي المجمعي مثلا لتكون لديه القائمة الشاملة لجميع الالفاظ التي تدل على مفهوم من المفاهيم ليستقي منها ما يحتاج إليه الوضع المصطلحات العلمية والتقنية . كما يمكن أن يرجع إليها المؤرخ والعالم الاجتماعي والجغرافي وغيرهم لغزارة المادة اللغوية الاجتماعية المجمعة ولاختلاف العصور والاماكن والاغراض ولسهولة العثور على المبتغى وسرعته : يكتفي الباحث بضرب التعليمات على ملمس الطرف (Terminal) الملحق بالحاسب فتظهر على الشاشة كل المعلومات التي يحتاج إليها باستفاضة وبعد بضع ثوان . وأهم صفة تمتاز بها الذخيرة هي قبل كل شيء شمولية المعلومات لاشتمالها على الملايين من السياقات المختلفة الاغراض والازمنة وتغطيتها بذلك لغالب الحاجات .

٢ — مشروع الترجمة الآلية والتعرف الآلي للكلام وتركيبه بالاعتماد على الرتابة (الحاسب الالكتروني) :

(اللغة العربية هي المنطلق والاساس)

(Automatic translation , speech automatic recoguiyion and speech synthesis by means of the computer)

الغاية من ذلك هو الوصول إلى منهجية علمية وطرائق ناجعة لضبط خورزميات (Algorithms) خاصة تمكننا أولا من إجراء عمليات على الحاسب ترمي إلى نقل نص علمي من الانكليزية أو الفرنسية إلى العربية بكيفية آلية وضبط مثل هذه الصيغ الخورزمية لاجراء عمليات على الرتاب من نوع آخر لتحصيل تعرف الكلام العربي وفهمه وإدراكه من قبل الآلة نفسها وجعلها قادرة على تقبل أوامر الانسان بالعربية مشافهة لا كتابة فقط ثم جعلها قادرة على ترتيب الكلام للحوار مع الانسان أو الاجابة شفاهيا عن أسئلته . (وقد شرع في هذا العمل في المختبر الاعلامي والصوتي الالكتروني لمعهد العلوم اللسانية بالجزائر منذ سنتين) وبالله التوفيق .

المراجـع :

الجاحظ ، البيان والتبيين ، تحقيق عبد السلام هارون ، ٤ أجزاء ، القاهرة ، ١٣٦٩ .

الرماني ، شرح كتاب سيبويه ، نسخة مصورة في معهد المخطوطات العربية (ابتداء من ٨٢ نحـو) .

ابن جني ، الخصائص تحقيق محمد علي النجار ، ٣ أجزاء القاهرة ١٩٥٢ ، ١٩٥٦ .

عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الاعجاز ، تحقيق رشيد رضا ، القاهرة ، ١٣٤١ هـ .

السيوطي ، المزهر ، القاهرة جزآن بدون تاريخ .

ابن خلدون ، المقدمة ، ط. بيروت ١٩٦٧ .

عبد الرحمن الحاج صالح ، علم اللسان العربي وعلم اللسان العام (تحت الطبـع الجزائـر) .

مجلة اللسـانيات . مجلة في علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر .

<‌✲>

نظرات في تدريس العربية في جامعات الوطن العربي

الدكتور ابراهيم السامرائي
الجامعة الاردنية

انَّنا معاشر العرب نواجه الحضارة المعاصرة ، وهي تتسم بسمات كثيرة منها « العالمية » ، ونحن مضطرون ، رضينا أم أبينا ، أن نأخذ بكثير من ألوان هذه الحضارة مع الاحتفاظ بما كان من إرث حضاري قديم فكيف السبيل الى ذلك ؟

لا بد من أن يكون لنا ، نحن العرب ، الوسائل التي تحقق هذه المهمة وتلكم الاداة الكفيلة هي «التعريب» . وليس جديدا أن نهتدي الى هذا فقد جد الغيارى من اهل الجد في مطلع هذا القرن في سلوك هذا النهج القويم ، غير أن تلك المساعي غير كافية ، ولم يكن لهؤلاء الغيارى من خطة واضحة ، ولا كانوا على اتصال وثيق بينهم . كان نفر من هؤلاء يعمل في جهة من الجهات ، في حين أن نفرا آخر كان يعمل في جهة أخرى ، وليس من صلة بين أولئك وهؤلاء . ومن أجل ذلك لم تؤد جهود هذه العناصر الى نتائج وافية بالغرض المطلوب .

ولقد آل الامر الى ان تكون جملة اقطار عربية قد سلكت الدرب سلوكا مترددا متلكئا في تحقيق هذا الغرض ، في حين بقيت أقطار أخرى بعيدة عما يشغل القوم في الطائفة الاولى لاسباب سياسية وغير سياسية واذا كان نفر كبير من اهل العلم قد ادركوا قيمة هذه المشكلة الثقافية وقدروا خطرها ، فليس من شك ان نفرا آخر غير قليل ما زال بعيدا عن ادراك هذه المشكلة ، وهو راض بل مقتنع ، بأن اللغة الاعجمية ، انكليزية او فرنسية ، هي الاداة الصالحة في هذه العملية الثقافية الكبيرة ؛ وان الخطر كل الخطر ان يصار الى العربية . ولقد سمعت شيئا من هذا في كل مكان ، في أقطار المشرق واقطار المغرب العربي . ولقد أوحى هؤلاء الى المتعلمين ، أو قل الى أولياء أمورهم ، أن يروا ، بل ان يعتقدوا ، أن « العلم الجديد » لا يمكن ان يعلم بالعربية .

واني لاذكر اني رأيت احدا من هؤلاء في الكويت ، وهو رجل متعلم ، فاخبرني انه ذاهب الى العراق ليصحب ابنته ويعود بها بعد ان قبلت في الكلية الطبية وبلغه ان التدريس فيها بالعربية بحسب قرار الحكومة العراقية . فقلت له : ولم تفعل ذلك ؟ فاجاب انه يرى أن لا سبيل الى ان تعطى العلوم الطبية بالعربية ، وانه لا بد من لغة انكليزية ! ومن اجل ذلك عمد الى التوجه بابنته الى احدى الجامعات الاجنبية في الوطن العربي كبيروت مثلا .

كان هذا الرجل متعلما بل مشرفا تربويا في وزارة التربية في الكويت . فما بالك بغير المتعلمين من سواد الشعب ؟ وقد لا تستغرب ان تستمع في مدينة الجزائر لاسكاف تسأله عن ابنه ماذا يدرس في الجامعة فيجيبك مبتسما متاسفا انه يدرس موضوع الـ cartographie في الجامعة ، وللاسف (وهذا ما قاله) هو في القسم المعرب . فقلت له : ولم هذا الاسف ، ألم تكن انت ممن ناضل الاستعمار واخذ عليه انه ابعد الجزائريين عن لغتهم الام ؟ فقال : نعم ، غير أن الطالب لا يتعلم بالعربية

الشيء الضروري الكثير ، ويقصر ان كان تعلمه بالعربية مقارنة مع زميله الذي درس العلم في القسم الفرنسي .

مثل هذا تلقاه في كل مكان في وطننا الكبير . والخطر كل الخطر ان يكون من اهل الاختصاص في العلوم الجديدة طائفة من هؤلاء .

ان التعريب لدى هذه الطائفة من أهل العلم عمل عسير من قبل انهم لا يعرفون العربية(١) . فكيف يتهيأ لهم أن يعلموا هذه العلوم الجديدة بعربية سليمة معاصرة ؟

اقول : ان تعريب وسائل العلم ليس عسيرا لو تهيأت العناصر المؤمنة بهذه المهمة بادىء ذي بدء ، ثم لو كانت هذه العناصر تعرف العربية وتلتزم باصولها التزامها باللغة الاعجمية . ألا ترى أن أيا من أصحاب الاختصاص، حملة الدرجات العلمية العالية . لو كتب بحثا له في الانكليزية للمشاركة بمؤتمر علمي أو حلقة دراسية لا [illegible] عليه ليجلوا في الانكليزية يمس الفروع بله الاصول . وانه يجتهد مع هذا ان تكون لغة بحثه في الانكليزية مما يرتضيه زميله الانكليزي او غيره من اهل العلم في عصرنا هذا . هذا يعني انه ادرك ادراكا صحيحا ان البحث العلمي في العلوم الحديثة لا بد له من اداة صالحة يتم فيها الحفاظ على الاصول . فاين هذا من حال هؤلاء ان طلب اليهم ان يكتبوا بالعربية ؟

---

(١) قلت ان بين أهل الاختصاص في العلوم الحديثة من لا يعرف العربية . وليس هذا كافيا ، فهم يرون ان اتقان العربية ليس ضروريا ، وآية ذلك انهم يبيحون لانفسهم استعمال العامية في التدريس . وقد استفحل الامر فصار أهل العلوم الانسانية من أصحاب هذه الالسن الدارجة ، يستعملونها في محاضراتهم . لو قد اعترضت عليهم لاجابوا أنهم ليسوا مدرسي لغة عربية ، كأن اللغة الفصيحة واجب مدرس العربية ليس غير . من العجيب ان هؤلاء يلتزمون بالاصول اللغوية وهم يستعملون اللغة الانكليزية أو الفرنسية مثلا ، ولكنهم لا يفعلون ذلك ان تحولوا الى لغتهم العربية ، وهذا شيء غريب لا نفهمه .

اولا : التعريب قديما

١ ـ لقد ادرك الاقدمون هذه المشكلة فتوجهوا اليها مزودين بما تقتضيه من سائل العلم فكان التعريب عندهم على النحو الآتي :

« التعريب » من بين معانيه المختلفة ، مصطلح يعني تعريب الكلم الاعجمي فتنطق به العرب على منهاجها ، عربته العرب ، واعربته ايضا. ولقد جروا في فهمهم لهذا المصطلح على نحو واضح سديد .

قال الجواليقي في « المعرّب » :

«اعلم انهم كثيرا ما يجترئون على تغيير الاسماء الاعجمية اذا استعملوها، فيبدلون الحروف التي ليست من حروفهم الى اقربها مخرجا ، وربما ابدلوا ما بعد مخرجه ايضا » .

والابدال لازم لئلا يدخلوا في كلامهم ما ليس من حروفهم . وربما غيروا البناء من الكلام الفارسي الى ابنية العرب (٢) . وهذا التغيير يكون بابدال حرف من حرف ، او زيادة حرف ، او نقصان حرف ، او ابدال حركة بحركة ، او اسكان متحرك ، او تحريك ساكن ، وربما تركوا الحرف على حاله لم يغيروه . فما غيروا من الحروف ماكان بين الجيم والكاف، وربما جعلوه جيما ، وربما جعلوه كافا ، وربما جعلوه قافا ، لقرب القاف من الكاف ، قالوا : « كربج » وبعضهم يقول : « قربق » . قال أبو عمرو :

---

(٢) كان الاشارات القديمة الى « المعرّب » تشير الى ان الاصل « فارسي » وذلك لان النقل من الفارسية كان كثيرا بالقياس الى ما عرّبه العرب من غيرها من اللغات الاعجمية . ومما تجب الاشارة اليه ان « المعرّب » الذي انصرف الى اغراض علمية من الاصول الفارسية قد شاع في العصور القديمة ، وأخذه غير العرب من العرب أنفسهم . وقد يكون من الطريف ان تجد الفرس استخدموا هذه « المعرّبات » العربية في كتابتهم باللغة العربية وهي ذات اصول فارسية .

سمعت الاصمعي يقول : هو موضع يقال له : «كربك»، قال يريدون: « كربج » . وابدلوا الحرف الذي بين الباء(٣) والفاء فاء ، وربما ابدلوه باء قالوا : « فالوذ » و « فرند » . وأبدلوا السين من الشين فقالوا للصحراء : «دست» وهي بالفارسية « دشت » (٤) .

وهكذا صنعوا في حروف أخرى فابدلوا اللام من الزاي في « قفشليل» وهي المغرفة ، واصلها « كفجلاز» . وقد غيروا في الكلام الاعجمي ليأتي مناسبا للكلم في العربية . ثم انهم الحقوا الابنية الاعجمية بأبنيتهم العربية . ومما الحقوه مثلا « درهم» الحقوه بـ « هجرع » ،و « بهرج» الحقوه بـ « سلهب » ، و «دينار » الحقوه بـ « ديماس » و « اسحاق بـ «ابهام » و «يعقوب » الحقوه بـ « يربوع » ، و « جورب بـ «كوكب»، و«شبارق » بـ « عذافر » ، و « رزداق » بـ « قرطاس » .

وربما زادوا في الكلم او نقصوا منه ليجيء مناسبا لابنية العرب. ومما تركوه على حاله فلم يغيروه «خراسان» و «خرم» و « كركم» .

٢ ــ هون عليك أخي القارىء ، فقد أكون قد أطلت عليك في هذا العرض الجافي القديم . غير أني قصدت الى شيء ذي فائدة يتصل بجهد المعرب في عصرنا هذا . اريد أن أقول : كان المعرب القديم مدركا قضية التعريب ادراكا واسعا . فهو قد وجد نفسه بازاء ادوات جديدة اعجمية فماذا يصنع ؟ لقد وجد أن العربية ذات ابنية كثيرة ، وانه لابد واجد في هذا الحشد من الابنية ما يوافق الابنية الاعجمية فضم هذا الجديد الوافد الى ابنية العربية ان وجده على اوزان تلك الابنية . فان لم يجده كذلك عمد الى شيء من التغيير قليل او كثير ليأتي الجديد الوافد

---

(٣) يريد به الصوت الشفوي بين الباء الفاء ، وهو الباء الاعجمية التي ترسم باء معجمة بثلاث نقاط تحتية في الفارسية ، يقابل حرف الـ « P » في اللغات الغربية .

(٤) ابو منصور موهوب بن احمد الجواليقي ، المعرّب من الكلام الاعجمي على حروف المعجم ، ص ٦ ــ ٧ .

موافقا فيضم الى العربية . هذا من ناحية الصيغ . ثم نظر الى الاصوات فاتبع الطريقة نفسها اما وجد الكلم الاعجمي موافقا ، فان لم يكن كذلك غير الصوت مايشبهه او يقرب منه. وهكذا درجوا في تعريب الكلم الاعجمي ، فكان لهم من ذلك قدر كبير من « المعرب » مما اقتضته حاجة عرضت لهم في الحياة اليومية ، وما تدعو اليه من ادوات وآلات واطعمة واشربة ، وما يدخل في باب الصنعة والحرف من ذلك . ثم كانت حضارة العرب في العصور الاسلامية وما اكتسبته في منطلقاتها وتقبلها للروافد الحضارية الاخرى . وحسبك أن تعلم ان العربية كانت طوال قرون عدة لغة العلم والحضارة في العالم المتحضر القديم . لقد عرفها وكتب بها العرب مسلمون وغير مسلمين ، وعرفها وكتب بها غير العرب من المسلمين وغيرهم . بل قل إنّ طائفة كبيرة من هؤلاء العلماء قد ثقفوها ووقفوا على اسرارها فأحبوها وجعلوها لغتهم المفضلة ، وبها عرفوا لانهم كتبوا بها ولم يخطوا حرفا بغيرها .

٣ ـ لقد درج العلماء طوال العصور المتصلة على هذا السنن في «التعريب» فماذا كان لهم من نتائج ؟ أقول : على الرغم مما وضع الاقدمون من منهج في تعريب الكلم الاعجمي مراعين الابنية والاصوات العربية الا انهم لم يسلموا من اوهام كثيرة منها :

أ ـ انهم لم يدركوا ادركا كافيا الكلمة السامية المشتركة ، وان بين العربية وجملة لغات ، هي اللغات السامية باصطلاح الباحثين من القرن الثامن عشر الى يومنا هذا ، علاقات قرابة ترجع الى اصل قديم مشترك هو السامية الام التي لاتعرف عن أوليتها شيئا ، وقالوا بعجمة كل لفظ من هذه اللغات وانه دخيل وقد عرب فيها .

الا ترى انهم وهموا فعدوا « كنيسة » مثلا من « المعرب » وفاتهم أن مادة « كنس » معروفة في العربية ، ومنها « كناس » الظبي وهي مادة سامية تعني السكن والاستقرار ؟ .

وقالوا « جدة » النهر أي شاطئه من المعربات في «الجدة»أي الطريق، لاشك في عروبتها ، ثم انها من المشترك السامي :

ولقد عرض هذا لهم فساءت نتائجهم ، وان كانوا قد وضعوا لهم منهجا واضحا مبنيا على العلم في قواعد التعريب .

ومن الغريب ان نفرا من اهل هذا العصر ، وجلهم من اصحابنا النصارى من أهل الدرجات العلمية الدينية ، قد سلكوا مسلكا غريبا مناقضا للعلم في ادعاء « سريانية » قدر كبير من الكلم العربي . وهذا الخطأ لايغتفر لهم بعد ان درج علم اللغات السامية المقارن . ووضع العلماء معجمات في الموضوع هي موطن الثقة ومقطع الراي ومعدن العلم . واذا التمسنا العذر للعلماء الاقدمين في جلهم بهذه اللغات ووقوعهم في الخطأ فلا نلتمسه لهذه الطائفة من اهل العلم في عصرنا هذا .

لقد ابتعد هؤلاء عن العلم الصحيح حين ادعوا سريانية مواد كثيرة مثل: قرا وشمر وسبح واصلى وزكى وغير هذا كثير . وليس من شك في ان هذه المواد عربية ،وان كان لها أصل سامي قديم . لقد فات هؤلاء ان المواد التي شاعت في الآرامية السريانية وعرفت بها نحو : الكنيسة والابيل والقس والقدس ، وطائفة اخرى من المواد السريانية ، هي سامية ايضا ، وان اختصت بها الآرامية السريانية . ولهذا النفر من الباحثين مصنفات اوردوا فيها ما ذهبوا اليه من سريانية كلم كثير عرفته العربية منذ اقدم عصورها .

ب ـ ومما يوجه الى القدامى من نقد في باب « المعرب» أنهم خلطوا بين الاصول . فلم يميزوا بين ما هو سامي وبين ما هو اصل فارسي . وهذا يعني انهم لم يعرفوا هذه اللغات معرفة العالم الذي يستطيع ان يفصل بين الاصول فيدرك الحقيقة فيقطع بالعلم الصحيح . ومن اجل ذلك كان الدارس لا يخرج براي مفيد وهو يرجع الى تلك المصادر القديمة مثل « المعرب » للجواليقي ، و « شفاء الغليل » للخفاجي. على ان

المحدثين الذين اشرنا اليهم ممن أدعوا سريانية كثير من الكلم العربي هم على غرار أولئك القدامى في ابتعادهم عن العلم الصحيح . ومن هؤلاء القس يوسف حبيقه البسكتناوي في كتابة « اللغة السريانية في لبنان وسورية »(٥) ، والبطريرك مار اغناطيوس افرام الاول برصوم في كتابه « الالفاظ السريانية في المعاجم العربية » (٦). وغيرهما .

على اننا الآن على علم أكيد بالكلم الدخيل ، وذلك للجهود المضنية التي بذلها علماء الساميات في معرفة الاصول . وبهذا يتضح لنا ان « المعرب» هو ماكان من لغة غير عربية وغير سامية . ومن هذا مثلا ما استعاره العرب من الفارسية او ما اخذوه من الاغريقية . وارجع فاقول : ادرك العرب ، مادة « التعريب » على هذا الوجه فقالوا مثلا ان كلمة « الفردوس » التي استعملت في لغة التنزيل من « المعرب» ، اي انها من اصل غير عربي (هو افريقي) اخذها العرب فبنوها على هذا البناء فصارت عربية . ومثل هذا فلسفة وموسيقى وجغرافيا وغيرها كثير .

ثانيا : التعريب اليوم

اقول : لو اننا فهمنا « التعريب» على نحو مافهم الاوائل منعلمائنا فعربنا الاعجمي بشيء من العلاج في الاصوات والابنية العربية لكان لنا مادة مهمة نضيفها الى المواد الاخرى العربية التي تقابل بها المصطلح الاجنبي ، ولتوفر لنا قدر كبير من المادة اللغوية على هيئة مصطلحات فنية علمية يكون مادة لما يسمى « التعريب » في عصرنا هذا . وانني

(٥) يوسف حبيقة البسكتناوي ، اللغة السريانية في لبنان وسورية ، ٢ ج (جونية : مطبعة الارز ، ١٩٠٢ — ١٩٠٤) .

(٦) مار اغناطيوس افرام الاول برصوم ، الالفاظ السريانية في المعاجم العربية (دمشق : ١٩٤٨ — ١٩٥١) .

لادعو الى ان ناخذ بهذا السبيل ذي الشقين : الاول تعريب المصطلح الاجنبي على طريقة المتقدمين التي اشرنا اليها ، والثاني الافادة من المواد العربية الخالصة نصنع منها المصطلح الجديد .

اننا نواجه في عصرنا هذا مشكلة تدريس العلوم الحديثة بالعربية . وما اظن ان المشكلة على قدر كبير من الصعوبة لو احسنا الوصول اليها . ولسنا بدعا بين الامم اذا اردنا ان نسلك هذا الطريق . ذلك ان الامم ؛ المتقدمة منها وغير المتقدمة ، سلكت هذا السبيل . فالفرنسي يدرس العلوم بالفرنسية ، والالماني بالالمانية ، والروسي بالروسية واليوغسلافي بلغته الخاصة ، والياباني باليابانية ، والتركي بالتركية ، والايراني بالفارسية ، الا ترى ان الحق يفرض علينا ان نعلم ان عربيتنا اكثر تقبلا للعلم الحديث من كثير من اللغات ولاسيما الشرقية منها ؟

وقد نكون فرطنا قليلا في التماس المصطلحات في العربية لنظائرها في اللغات الغربية واجتهدنا بكل الوسائل أن نجد لها من الكلم العربي مادة جديدة . واذا كان اوائلنا قد اشتقوا من المهرجان والنوروز فعلين هما ، مهرج ونورز فلم نتلكأ في حاضرنا فلا نقبل بالتعريب على طريقة السلف فنوفر قدرا من المصطلح « العالمي » ؟

اقول : « العالمي » لان كثيرا من مصطلحات العلوم اصبحت عالمية ، فليس « Atomic » مثلا مصطلحا انكليزيا . ذلك ان الالماني والفرنسي والروسي والبلغاري والياباني والتركي والايراني يستعمله ويتخذه مصطلحا في لغته الخاصة .

ولا أريد ان اسرف في سلوك هذا السبيل ، ولكني اقول : ان توفير المصطلحات بهذه الطريقة ، وبالبحث في العربية عن الكلم الفصيح مما استعمله القدماء ، او مما لم يستعملوه ، او مما نراه مقابلا للمصطلح الاجنبي ، كل هذا يوفر لنا مانحن نفتقر اليه اشد الافتقار .

واذا كنا نواجه مشكلة التعريب ابتغاء ان تكون لغتنا المعاصرة لغـة العلم الحديث في هذا العالم الذي يقذف كل يوم بالجديد ، فان ذلك آت من أن لغتنا مرت بهذه التجربة فكان لها مصطلح قديـم ، وأول هـذا المصطلح هو المصطلح الاسلامي . ان اللغة الاسلامية هي العربية الاسلامية التي جاء بها الاسلام في « كتابه » و « سنته » ، ثم اتسع نطاقها في العلوم الاسلامية وعلى رأسها علوم القرآن الحديث .

ثم كانت تجربة اخرى مرت بها العربية ، حين واجه العرب بعد أن انتقلوا من بلادهم الى بلاد غيرها ، فاتصلوا بأمم شتى . وكان من أثر ذلك ان أخذ العرب من علوم هذه الامم ومعارفها فاضطروا الى ايجاد لون جديد هو المصطلح العلمي الذي حفلت به العربية في العصور العباسية .

وعلى هذا تأتي التجربة الحديثة في عصرنا هذا فتبرز مشـكلات عدة اولاها اننا في حالـة جديدة تتسم بأن العرب عامة يعانون مـن الازدواج اللغوي وان لكل طائفة منهم لسانا دارجا عاميا ، بل السن عامية دارجة ، وانهم يتعلمون الفصيح تعلما . وهذا التعلم قد بدأ عملية منظمة في مدارس ومعاهد بعد زوال الامبراطورية ونشوء ما يدعى بالحكم الوطني في هذه الاجزاء العربية التي انسلخت عن الامبراطورية العثمانية. لقد بدأ في هذه الحقبة التعليم النظامي للعربية في مدارس خاصة هـي ابتدائية ثم اعدادية وثانوية ثم كليات ومعاهد عالية فكيف كان ذلك ؟

من المفيد ان نشير الى ان تعليم العربية في هذه المدارس والمعاهد قد سبقه مرحلة اخرى كان فيها هذا التعليم نمطا آخر في المعاهد الدينية والحلقات التي تعقد في المساجد التي كانت تتخذ معاهد التعليم العربية والعلوم الدينية وطائفة قليلة اخرى من العلوم الدنيوية . وتعليم العربية في هـذه المعاهد الدينية وحلقات المساجد لـه نظامه الخاص فالطالب يستمع من شيخه مادة النحو والصرف والعروض والبلاغة وشيئا من الادب في كتب خاصة وحواش وتعليقات . والطالب في هذه المعاهد يقرأ

في الكتاب والشيخ الاستاذ يشرح ويفسر ويضيف ، او يملي على الطالب ، والطالب يكتب ما يملى عليه ، فان كان مع الطالب جماعة من الطلاب فهم يستمعون ويكتبون ما يملى عليهم ، وقد يستفهمون ويسألون وهكذا ينتهي الدرس وقد حصل الطالب ان كان وحده او الطلاب ان كانوا دفعة مجتمعة مادتهم الدراسية في اي من علوم العربية .

وقد كان الكتاب الدراسي التعليمي في هذه الحقبة المتأخرة التي سبقت التعليم النظامي في المدارس الرسمية كتابا في النحو من كتب ابن هشام او حاشية او تعليقا لشيخ من اولئك الشيوخ المتأخرين ، وقد يكون الشيخ ازهريا مصريا او شيخا شاميا او عراقيا او احدا من شيوخ المغرب العربي في القرويين او الزيتونة مثلا . وفي هذه الكتب كتب للنحو واخرى للصرف وحاشية في العروض واخرى في البلاغة . واذا اتم الطالب هذا القدر من هذه المادة اللغوية انتقل الى علوم القرآن والحديث ثم يغادر مجموع ذلك الى علوم الدين كالفقه والاصول والعقائد والاحكام. وقد يشدو شيئا من علم الكلام .

ان المنهج العلمي في هذه الكتب المتأخرة وفي الحواشي والتعليقات يتسم بطابع خاص يقوم على اختلاط العلم اللغوي بشوائب لا تمت الى العلم اللغوي بصلة كما سنتبين ذلك . والطالب في درس النحو والصرف يبدأ بكتاب صغير قد يكون « الآجرومية » في الاقطار المغربية ، وقد يكون حاشية صغيرة لاحد الشيوخ في مصر أو الشام أو العراق . ثم يعرف الطالب كتاب « قطر الندى » لابن هشام او « شذور الذهب » لابن هشام ايضا . ثم ينتقل الطالب لالفية ابن مالك في احد شروحها كشرح ابن هشام المسمى « اوضح المسالك » . او شرح ابن الناظم بدر الدين . او شرح ابي حيان المسمى « المنهج السالك » او شرح السيوطي مثلا .

ومن المعلوم ان الطريقة في جملة هذه الكتب طريقة تقريرية تملي على الطالب المادة بحدودها وتقسيماتها وتفريعاتها مع تحليلات وتفسيرات

ليست من اللغة . ولعل اللون المنطقي هو المتحكم في هذه التحليلات والتفسيرات . وقد يتحول الموضوع النحوي او الصرفي الى مادة منطيقة بعيدة عن المادة اللغوية . وهذا النحو في هذه الكتب المتأخرة قد جمع الى المادة اللغوية مواد اخرى ليست لغوية تؤلف الاطار العام للتأليف اللغــوي .

ان العلم اللغوي في هذه الحقبة التي اشرنا اليها تلك التي سبقت التعليم الجديد في المدارس الحديثة ، ارث لمادة لغوية درج فيها اللاحق على خطى السابق ، وكان هذا النحو قد سلخ من عمره اثني عشــر قرنا . لقد كان السلف الاوائل قد وضعوا البداية النحوية لتكون مادة تدفع غائلة اللحن الذي تفشى في لغة المعربين من العرب بسبب مخالطتهم للاعاجم المتعربين الذين انضموا الى المجتمع الاسلامي . ومن غير شــك ان نحوا وضع ليفي بهذا الغرض لا بد ان تكون مادة تعلمه موضوعية كما نقول في عصرنا هذا (٧) .

غير أنه ما لبث أن صار احد فروع المعرفة ابتداء من اوائل القــرن الثالث الهجري . وهذا يعني انه صار مادة للدرس والاجتهاد ، وصار له اصحابه ممن عرفوا بالنحاة . ثم كان ان صار أوائك طبقات على مر العصور ، ثم تحول من مواد يسيرة يراد بها غرضا تعليميا هو عصمة

(٧) **اقول : لعل العربية كانت قد تحولت الى شيء آخر من الالسن الدارجة ، او قل : انها ربما تخففت من « الشكل الاعرابي » لولا القرآن الكريم ، فقد التزمت لغة القرآن بهذا « الشكل » وكان من الواجب أن يحافظ على نص لغة التنزيل بلفظها وشكلها واعرابها ، ومن ثم حوفظ على سائر التراث الادبي بمادته وشكله واعرابه فانتهينا الى العربية الجديدة التي كان من الطبيعي ان تبقى محافظة على « الشكل الاعرابي » كما حوفظ عليه في لغة القرآن والحديث والشعر القديم .**

اللسان من غائلة اللحن (٨) الى مواد جديدة لا يراد منها ان تكون ضوابط يسيرة لغرض تعليمي معروف . ولقد ادى هذا الى ان صار النحو مادة معقدة عسيرة ، تبعد عن تناول المشكلة اللغوية . ذلك انها اقتبست من المنطق الارسطي واساليبه ما احال المادة اللغوية الى شيء آخر . لقد تحول النحو الى مادة جدلية تستند على العلة والمعلول ، ومن هنا كان النحو « علم الاعراب » . والى هذا أشار الزمخشري في مقدمة كتابه « المفصل » الى ان علم النحو هو الاعراب ، وادى هذا الى أن طالب النحو يبحث في حركة آخر الكلمة . ولم يكتف النحاة بهذا بل بحثوا في علة الاعراب ، ومن هنا قرروا ان الاسم معرب لانه كيت وكيت وان كل ما اشبهه كان معربا . ومن اجل هذا شابه الفعل المستقبل الاسم فكان مضارعا له .

ورب سائل يسال : وما ضير هذه النظرة على الحقيقة اللغوية ؟ والجواب عن هذا ان شيئا كثيرا يتصل بمادة الفعل قد اهمل . الا ترى انهم جعلوا حد الفعل : الحدث المقترن بزمن ! غير اننا لا نعرف وجه « الزمن » في باب الفعل في اي من كتب النحو القديم . ثم لم يكتفوا بالعلة الاولى حتى اخترعوا الثواني والثوالث من العلل . ثم كأنهم لمحوا ان الكلمة العربية « معربة » اصالة . ولذلك اهتموا بالاعراب فنظروا

---

(٨) قلت في الهامش السابق ان الاعراب في « شكله » ، اي الحركات ، نظام عرف في العربية منذ اقدم عصورها وظهر في الشعر الجاهلي والالوان الادبية الاخرى النثرية كالامثال وفي الرجز وغيرها . ثم جاء الاسلام فكان كتاب الله الكريم قد احتفظ بهذه الادوات الصوتية في اواخر الكلم . ولولا هذه اللغة الشريفة لكان أمر الاعراب حلية او زينة من شانها ان تزول . ويقوي هذا الراي عندي ان غير العربية من اللغات السامية كانت تحفل بالاعراب في عصورها الاولى حتى اذا درج عليها المتكلمون تخففوا من هذا القيد فاستحالت الى لغات ساكنة الاخر . ويدلنا على هذه الحقيقة التاريخية ما بقي من اثر الاعراب في جملة مواد لغوية في الاكدية القديمة والعبرانية والارامية القديمتين .

اليه على انه « أثر يجلبه العامل » . ولا بد من الوقوف عند هذه النظرة لتبين اثر المنطق فيها .

اقول : كان الاعراب النتيجة التي ادى اليها « العامل » ، وهو السبب ، فاذا لم يروا هذا الاثر قدروه ، فكان الاعراب التقديري ، وهو شيء متخيل متوهم مبني على افتراض وجود « العامل المؤثر » . فان كانت الكلمة مما لا يقبل الحركة التي يجلبها العامل ، اي من الكلمات الساكنة الآخر ، أو تلك التي لها حركتها الدائمة ، سميت مبنية . وهي لا بد من أن تخضع لنظام جمهرة الكلمات في العربية التي تقبل الحركة في آخرها المسماة « معربة » ، ومن هنا كان الاعراب « المحلي » . وهذا يعني ان الكلمة في العربية لا تفلت من حكم الاعراب .

اقول : ان المتتبع لمواد النحو في كتبه القديمة ، واقصد بالكتب القديمة تلك التي درستها اجيالنا السابقة في باب « علوم الجادة » ، وهي التي تدخل في آلات المتعلمين حتى جيلنا السابق ، ان المتتبع لهذه الكتب يجد مواد وطرائق بعيدة كل البعد عن النهج السليم في تحرير النحو في عصرنا ولا سيما في اللغات المتقدمة الغربية . ولا ارى حاجة لضرب الامثلة على ذلك .

ان هذه الكتب القديمة ، وجلها شروح للالفية وشروح وتعليق على شواهدها لتختلف عن نظرات النحويين المتقدمين من طبقات النحاة الاوائل ، فاين هذه من آراء الخليل بن احمد وسيبويه واضرابهما من النحاة المتقدمين ؟

ومما حمل الضيم على الدراسات النحوية في عصرنا انها اتخذت الفية الامام ابن مالك وشروحها الكتب الجامعية التي يدرسها الطلاب فضاقوا بها ذرعا ، والشكوى مريرة ، والطالب يقرأ والمدرس يشرح كزميله الشيخ . ومن نتائج هذه الدراسة أن الكتب المدرسية في المدارس الثانوية

والاعدادية وحتى الابتدائية اتبعت شيئا مما جاء في تلك الكتب التـي يقرؤها الدارسون في الدراسات العليا .

ولا يحسبن القارىء اني ادعو الى ان يعزف الدارس عن هذه الكتب القديمة في الدرس النحوي . على انني تكلمت عن مجانبة أولئك النحاة الذين خلفوا المتقدمين في هذا الفن السنن اللغوي الصحيح . اريد ان اقول : ان دارس النحو في عصرنا ينبغي له أن يدرس النحو العربي درسا تاريخيا فلا بد ان يعرف النحو القديم وكيف بدأ وما انجزه الاوائل فيـه كالخليل بـن احمد وسيبويه والمبرد وابـن السراج والمازني والكسائي والفراء . وهو ملزم ان يعرف مذاهب اولئك ، بصريين وكوفيين ، واثر كل منهم في المسيرة اللغوية . ولا بد للدارس من أن يعرف ويلم بما أثر في النحو في بدايته بما ليس من علم اللغة ، وكيف استحب النحويون ان يفيدوا من المنطق وما يتصل باسبابه من علم الكلام وغيره . ثم ان الدارس ملزم ايضا ان يعرف طبقات النحويين طوال العصور وكيف تيأ للنحـو أن يتسع في شروحه وتعليلاته حتى وصل الى ما وصل اليه في شروح الالفية والحواشي والتعليقات الكثيرة التي حولت الشيء الكثير من المادة النحوية اللغوية الى علم آخر قد يبتعد في بعض الاحايين عما هو علم لغوي .

أقول : اذا كان هذا من مهمة الدارس النحوي ومما يشغله في عصرنا هذا ، ولا سيما في الدراسات الجامعية العليا ، فهو في الوقت نفسه ملزم أن يعرف النحو العربي بما يجب أن يكون عليه ليكون علما لغويا جديدا يتصل بالمنحى اللغوي في عصرنا هذا .

ولا يحسبن القارىء أيضا اني ادعو الى ان ياخذ الدارس النحوي الجديد بكل نظر جديد وافد من الغرب ، ولكني ادعو الى أن يكون دارس النحو الجديد رجلا واعيا يؤمن بـ « الموضوعية » فيدرس النحو العربي في مادته العربية ، وما تمليه عليه حقيقة العربية ومسيرتها التاريخية ؛ على أن لا يكون هذا الدارس واقفا بادىء ذي بدء موقفا معاديا للجديد الوافد من الغرب مثلا على شدة موضوعيته .

هذا يعني أن على الدارس الجديد مثلا ان يعرف ان الغربيين مدارس لغوية ومذاهب وآراء . ومن العلم ان يكون هذا الدارس على صلة جيدة بهذا الجديد ، وان تدفعه صلته هذه الى أن يلم بالنافع المفيد الذي يخدم عملية التعلم التربوية لهذه اللغة .

ولا أريد أن يكون هذا الدارس للنحو مبهورا مأخوذا بالجديد يريد أن يحمله على العربية دون ان يتبصر فيه فينظر ماذا يجب أن يؤخذ وماذا يجب الا يؤخذ . فاذا كان له هذا النظر يكون قد أفاد من العلم اللغوي الحديث ، وان لم يكن لم ما تريد من هذا النظر فانه يكون قد حمل الضيم على العربية المعاصرة (٩) . على أن من العلم أن يكون لنا نحو جديد قائم على

(٩) لقد هب باخرة جماعة من المثقفين العرب يكتبون عن « البنيوية » في مصطلح المشارقة او « الهيكلية » في مصطلح المغاربة فعرضوا لها في علم اللغة وفي النقد الادبي وفي كثير من وجوه المعرفة . اما أهل اللغة فتكلموا على النحو التحويلي او التوليدي كما كتب فيه رأس هذه النظرية وهو تشومسكي العالم الامريكي . قلت انهم هبوا باخرة ، وكان هذا العالم وجد فجأة او قل ولد فجأة وان اراءه ونظرياته هي بنت امس القريب . وما دري القارىء ان هذا العالم الامريكي قد غبر عليه اكثر من ثلاثة عقود يكتب في هذه الموضوعات وألف كتبا عدة شرق فيها وغرب .

وكان أصحابنا حين راوا هذه الفوائد مما يتصل بالنحو التوليدي ، راحوا يفتشون ويخبطون في طريقة الافادة منها في نحو العربية ، فصاروا يؤلفون ضروبا من الجمل في أي باب من أبواب ليقولوا لنا أن الجملة قد تنصرف الى انماط شتى من وجوه القول . قد ألجاهم ذلك الى ان ياتوا بما ليس مقبولا ولا منطوقا به . لقد اغفلوا عن قصد ان العربية نمط واحد في بلاد العرب كافة من المغرب الى المشرق هي اللون الفصيح ، وان لا سبيل الى ادخال الالسن الدارجة في الحساب ، التي هي في مادة علم اللغة الحديث لغات مهمة بل هي أهم من العربية الفصيحة لانها اللغة التي يدرج بها الناس وبها فكرهم وسلوكهم . ومن الغريب أن هؤلاء عمدوا الى تزكية الخليل وسيبويه وغيرهما من الاوائل لانهم وجدوا في أقوالهم شيئا ترتضيه « البنيوية » الجديدة . أقول : ان الخير كل الخير في معرفة البنيوية الجديدة والاجتهاد فيها ان ناتي بشيء يفيد في درس العربية الجديدة التي ما زالت مناهج تعلمها بعيدة عن العلم .

فهم جديد للعربية . وهذا الفهم الجديد يتخذ من العربية التاريخية اساسا يقوم عليه البناء الجديد . وهذا الاساس هو المادة اللغوية بعيدة عما ران عليها من شوائب بعيدة كل البعد عن طبيعة اللغة .

لقد أدرك جماعة من الدارسين العرب ان العربية في عصرنا لم تملك من وسائل الدرس الحديث شيئا ، فهي قديمة في مادتها ، وان ألبست لبوسا جديدا هو مظهر خارجي لا يتجاوز الظواهر الثانوية . غير أن هؤلاء لم يأتوا بجديد مفيد . وذلك لانهم لم يستطيعوا الافادة من الجديد ومما يجب أن يدرس . لقد شغلوا انفسهم بالكلام على النظريات الحديثة التي كتب فيها الاوروبيون من فرنسيين وانكليز وغيرهم من علماء السويد وما يسمى بمدرسة براغ ، وما اضافه العلماء الاسكندنافيون وغيرهم ، ثم ما قام في العالم الامريكي الجديد من دراسات كثيرة اعتمدت في الغالب على انجازات الاوربيين . ان العلم بكل هذا مفيد . على ان يكون الباحث العربي مدركا ادراكا كافيا للطريقة التي بها يستفاد من هذا الجديد الوافد .

وقفة على دروس العربية :

لابد من أن ندرس العربية ونعلمها للتلاميذ الصغار ثم للطلاب بطريقة جديدة نافعة . واذا كنا نحترم التراث القديم فمن حق التراث علينا أن نصونه ونحفظه بطريقة عقلانية ، وأن يكون بيننا وبين التراث صلة رحم قوية تتجاوز الحماسة الجوفاء الى شيء آخر نصل به التراث القديم بمسيرة حياتنا . وصون التراث يفرض علينا أن نطرح عنه الغث الباطل ونجرد الاصيل الكريم . ومن هنا يكون علينا أن ندرسه بما يقتضي العلم . واذا كانت العربية رأس هذا التراث فمن واجبنا أن نتوجه اليها بكل نافع من أساليب الدرس . ومن العجب أننا نأخذ انفسنا بكل جديد في العلم فندرس العلوم التطبيقية كما قررها أهل العلم الكبار وأهل النظر ونطرح

النظريات القديمة التي تجاوزها العلم الجديد . نؤمن بهذا ونباشره في الطب والفلك والفضاء والفيزياء والكيمياء والعلوم الانسانية كالفلسفة والاجتماع والجغرافية والتاريخ ، ولكننا لا نؤمن به اذا اردنا ان ندرس مادة لغتنا في الوانها المختلفة .

أ ـ ان النحو والصرف والعروض والبلاغة وما يتصل بالعربية اداء ورسما من العلوم اللسانية التي سبيلها اقرار ما ورد فيها من أساليب في القول والنطق والكتابة دون أن نفلسف هذا الذي درج عليه الناس بداهة . وحبذا لو أن علماء العربية جروا على مقولة سيبويه حين سئل عن سبب بناء « اي » على الضم اذا اضيفت وحذف صدر صلتها فاجاب: اي كذا خلقت ، وذلك في قولهم : اذا مررت بهم فسلم على ايهم أفضل . والتعلم يبدأ اول ما يبدأ بقراءة وتلاوة وتعلم الاصوات . ومن اجل ذلك ينبغي أن ندرس اول مـادة نواجه بها الطفل ونسميها « القـراءة » في مدارسنا الاولى . وهذه المرحلة تفرض علينا ان نعلم الطفل اخراج الاصوات مخرجا حسنا فنجتهد كل الاجتهاد في ازالة ما علق في لسانه من اصوات عامية لا تتفق والاصوات الفصيحة . ذلك أن لكل صوت في العربية الفصحية نطقا خاصا ، وان كان هذا الصوت يتأثر في أخراجه بالطريقة التي جرى عليها الناس في السنهم الدارجة . ومن الطبيعي أن يكـون للقروي اصوات تختلف عن اصوات ابـن المدينة . ومن عدم العنايـة بالاصوات صار كل قطر ينطق الضاد او الظاء على طريقته ، وآل الامر الى ان يضيع صوت الضاد (١٠) . ومثل هذا صوت الجيم قد تغير بـين قطر وآخر . فالجيم اللبنانية غير الجيم في الخليج . ومثل هذا القاف وغيرها من الاصوات . وقد يكون من المفيد أن نتذكر ان « الجيم » صار

(١٠) من المفيد ان نشير الى ان صوت الضاد قد انبهم أمره والتبس بصوت الظاء منذ قرون عدة . ودليلنا على ذلك ان غير واحد من علماء العربية في القرون الرابع والخامس والسادس وما بعد ذلك قد صنفوا مصنفات تجمع الالفاظ التي وردت بالضاد ونظائرها التي وردت بالظاء ليهتدي بها المعربون .

من الاصوات الشمسية فاذا قالوا : يوم الجمعة ، تكاد لا تسمع صوت اللام لدى كثير من المعربين في عصرنا ، وقد نسمع هذا التجاوز في نطق المتعلمين ومدرسي العربية ولا سيما في العراق .

ب ــ وفي هذه المرحلة يشعر التلميذ بالاصوات المصوتة ، قصيرها (١١) وطويلها ، وهي الفتحة والكسرة والضمة ، واصوات المد ، وهي الالف والواو والياء . وفي هذا الاشعار ايحاء للصغير بأن هذه الاصوات القصيرة هي كالاصوات الطويلة في طبيعتها وصفاتها وطريقة اخراجها وما يتصل بمخارجها في الفم . وهذا الاشعار لا يتجاوز الايحاء ولفت النظر والانتباه الى ذلك بطريقة التكرار وسماع الكلمات مقطعة مخرجة اخراجا حسنا . وهذا اول تعلم الالقاء والاداء والتلاوة قبل أن يكون الطفل قد رسخ فيه البيت والمحيط عادات غير مقبولة في الاصوات . كما يبدأ مع الطفل اعتبارا من السنة الثانية بتأليف جمل قصيرة لا تتجاوز الكلمتين . حتى اذا تجاوز السنة الثانية يصار الى الجمل اطول منها تتألف

(١١) اقول : لابد من البدء بتصحيح الخطأ الذي وقعنا فيه تأسيا بما جرى عليه الاقدمون . وقد عدوا الاصوات القصيرة « حركات » وتسميتها حركات يبعدها عن ان تكون لها قيمة صوتية . ومن أجل ذلك كانت رسوما ثانوية تثبت فوق رسم الصوت الصامت (الحرف الصحيح) أو تحته ، حتى اذا درج الطفل المتعلم شيئا ما غابت هذه العلامات من الكتابة . وهذا خطأ كبير وقع فيه المتقدمون فوقعنا نحن فيه ، فصار المتعلم المبتدىء لا يهتدي الى الصواب اذا لم ترسم هذه « الحركات » ، ومن هنا نشأ الخطأ واللبس . ان من حق هذه الاصوات ان يكون لها مكان في بناء الكلمة ، لا ان تضاف فوق الحرف أو تحته فيخفف منها فتزول فينشأ ما ينشأ من الخطأ . ان هذه الاصوات القصيرة كنظائرها الطويلة ، وهي كالاصوات الصامتة في تقرير دلالة الكلمة . فانت تعرف أن « الطرف » غير « الطارف » وغير « الطرف » ومثل هذا سائر مواد العربية . اقول : كان على المعلم أن يشعر الطالب في عملية التعلم بالقيمة الصوتية المهمة لهذه الاصوات ، وعلى هذا كانت تسميتها بالحركات إشعار للمتعلم بانها ليست ضرورية ، ومن أجل هذا غابت في الرسم .

من كلمتين مع ما يكملهما من جار ومجرور او ظرف او شيء غير ذلك . على أن تكون هذه الجمل قريبة كل القرب مما الفه وسمعه في البيت او الشارع او السوق مثلا .

على ان تستوفي هذه الجمل الاصوات الصامتة شيئا فشيئا وهي مرسومة في الكتاب رسما واضحا تستوفى فيه صور الصوت اذا كان في اول الكلمة متصلا بما بعده ، او في وسط الكلمة موصولا بما قبله وما بعده ، او في آخر الكلمة موصولا بما بعده او منفصلا عنه نحو : باب ، بيت ، اربع ، عجب.

وبتكرار هذه الكلمات في جمل موجزة مقرونة بصور جميلة يهتدي التلميذ المتعلم الى رسم الاصوات . فطريقة الرسم للاصوات العربية وكيف يكون ذلك في الكتابة ، واعني به ما يسمى في اللغة المدرسية المعاصرة « الاملاء » ، مشكلة معقدة ينبغي التدبر لها في عملية التعلم (١٣) منذ المرحلة الاولى في المدارس الابتدائية .

ج ــ ان الكتاب المدرسي في السنوات الثلاث او الاربع الاولى من سني الدرس ينبغي أن يكون كتابا للقراءة والتلاوة واجادة الاداء كما اشرنا في تعلم الاصوات وضبطها ، وهو في الوقت نفسه كتاب لتعليم ما

(١٣) ان كثيرا من المواد العربية تؤلف مشكلة في الرسم (الاملاء) فرسم الهمزة مضطرب كثيرا لاختلاف ليس في طوق المبتدىء ان يلم به ، والهمزة لم تحظ من العلماء المتقدمين بما كان لها من قيمة صوتية ، ولذلك تخففوا منها فلم يرسموها في كتابتهم . وآية ذلك ما نجده في المخطوطات العربية في رسم الهمزة ، فهي اما ان تحذف اذا كانت في آخر الكلمة نحو « سماء » فترسم « سما » أو ترسم ياء ان كانت مكسورة في درج الكلمة نحو « حدايق » او تكون الفا في أول الكلمة غالبا . ثم انها لم تسم بهذا الاسم فكانت تسمى الالف . وللتمييز بينها وبين ألف المد يقال انها صوت كسائر الاصوات الصامتة ، ومن حق رسمها أن يثبت في الكلمة وان يتفق على صورة لتيسير هذا الرسم بدلا من القواعد المعقدة الكثير ة. ألا ترى انهم يكتبون : رؤوس ورءوس ؟

يسمى بـ « التحرير والانشاء او تكوين الجمل » . ويجب أن يكون هـذا الكتاب ، ولا سيما في السنتين الثالثة والرابعة ، معينا للمتعلم في تكوين الجمل ، ومن ثم ينبري مقلدا ومحاكيا هذا النمط من التأليف فيبدأ في تاليف جمله الخاصة . وهذه الجمل من غير شك جمل موجزة قصيرة واضحة ترمي الى المعنى بيسر ومن غير تعقيد كالتقديم والتأخير .

على أن هذه الجمل تتألف من الرصيد اللغوي الذي يعرفه المتعلم في بيته ومحيطه ثم يزاد عليه شيئا فشيئا . وقد يقال : ان الرصيد اللغوي مختلف في البيئة الواحدة ، ذلك ان ابن القرية له رصيده اللغوي الذي يختلف عن رصيد نظيره ابن المدينة . ومن هنا وجب على واضعي هذه الكتب للسنوات الاربع ان يحسبوا حساب الرصيد اللغوي المشترك الذي يجمع ابناء القطر الواحد .

على أن يلتفت المعلم الى ان عملية القراءة وتعلمها يجب أن يصحبه تعلم التجويد(١٣) . وأريد بالتجويد ان يتدرب المتعلم على حسن الالقاء . وبهذا يتم لتعلم القراءة قدر واف من الضبط اللغوي اداء ومعرفة وفهما والقاء . ومن غير شك فان المتعلم يهتدي طوال هذه السنوات الاربع الى لون من القواعد النحوية يألفه قبل ان يشار اليه بالاسم على أنه « نحو » أو « قواعد » كما يسمى في لغة المدارس في عصرنا .

الا ترى أن تعلم القراءة على هذا النحو ، والتوفر على هذه الفوائد التي اشرت اليها في الاصوات والدلالة يجعل العربية وحدة ثقافية تضيف الى معارف المتعلم فوائد عدة لا ارى الحاجة تدعو الى تكرارها ؟ وقد يكون من أبرز هذه الفوائد اثراء معجم التعلم وهو مبتدىء في اول الطريق .

---

(١٣) لقد بات مفهوما لدى كثير من الناس ان « التجويد » تلاوة القرآن بضرب من التغني والتطريب . أقول : ليس هذا هو المراد بالتجويد ذلك ان التجويد احسان التلاوة والقيام على اخراج كلمات الله تعالى اخراجا حسنا .

ويستمر تدريب المتعلمين على القراءة الجيدة النافعة التي تهدف الى تحقيق اغراض عدة هي حسن الاداء وما يقتضيه من احسان اخراج الاصوات ، والتدريب على تاليف الجمل وزيادة المعرفة اللغوية باستعمال مجموعة من الكلم تزداد كلما تقدم المتعلم في تدرجه في المدرسة ، حتى اذا وصل الى السنة الخامسة أضيف الى الاغراض التي تهدف اليها مادة المطالعة غرض آخر هو معرفة القواعد النحوية والتطبيق الصرفي اللذين يشتمل عليهما كتاب النحو والصرف .

د ــ ولا بد لنا أن نقف على مادة الصرف والنحو ، وقد قدمت موضوع الصرف لأن التقديم شيء يقتضيه الترتيب العلمي كما سنرى . قلت لا بد من البدء بالصرف فما حقيقة هذه المادة ؟ ان الصرف يعرض للكلمة وتركيبها على صورة من الصور وما يعرض لها من تغيير في بنيتها وابدال في اصواتها . واذا كان الامر كذلك فلا بد من البدء باصغر وحدة تشتمل عليها الكلمة الصرفية ، تلكم هي الاصوات ومعرفتها .

وقبل ان نتناول هذه المادة وفق ما يقتضيه العلم الجيد النافع نرى من المفيد أن نبين مادة الصرف في الدراسة القائمة التي يتبعها الدارسون في عصرنا في المدارس كما هي مدونة في كتبهم المدرسية . ان مادة الصرف في الكتب المدرسية مبثوثة في كتب النحو لا تتبع نظاما في توزيعها وترتيبها . فقد تجد المادة الصرفية بازاء المادة النحوية ثم تنقطع هذه المادة الصرفية وتتحول مادة الكتاب الى النحو ثم تعود مرة أخرى الى الصرف . وربما وجدت المادة الصرفية جزءا من الموضوع النحوي . ولعل هذا ناتج عن ان الكتاب المدرسي الجديد يتبع في سرد مادته الكتاب القديم . ألا ترى أن الكتاب القديم حين يعرض لاسم الفاعل يعرض في الوقت نفسه الى عمل اسم الفاعل فيكون الموضوع صرفيا ونحويا ؟

ولم يفطن احد من المصنفين للكتاب المدرسي في مادة الصرف ان يعرض لشيء من الاصوات ، مع ان علم الاصوات من أهم ما يمكن ان

يرجع اليــه الدارس في تفهم كثير من المواد الصرفيــة(١٤) . على أن الاشارة الى شيء يسير من علم الاصوات ضروري في الدراسة الثانوية . كان يشار الى الجهر والهمس . والاصوات القمرية والشمسية ونبذة موجزة عن مجاميع الاصوات . نحــو الاصوات الحلقيــة والاصوات الشفوية . وما يكون من طرف اللسان . وغيرها .

---

(١٤) **لقد كتب في الاصوات العربية جماعة من المستشرقين في عصرنا فرجعوا الى ما كتبه العرب المتقدمون كالخليل وسيبويه وابن جني ومن خلفهم من علماء اللغة وغيرهم ، ثم اضافوا الى ذلك ما وصل اليه علم الاصوات في عصرنا وما استعين عليه بمعامل الصوات (المختبرات)** فدرسوا العربية المعاصرة وما يبرز فيها **من مشكلات صوتية تتصل باللهجات** وغيرها . ثم كتب غير واحد من الباحثين **العرب وعلى رأسهم ابراهيم** انيس وجماعة من اساتذة **دار العلوم** في القاهرة ، **وكان كل واحد من** هؤلاء بعيد ما ذكره الآخر في الكلام على الصوت الانساني وطريقة **اخراجه ، والجهاز** الصوتي واجزائه ، وعلاقة الصوت بعملية التنفس شهيقا **وزفيرا** ، ثم **الاجزاء** العضوية **التي** تتم فيها اخراج الصوت (المخارج والاحياز) **فوائد أخرى تتصل** بصفات **الصوت** وغيرها . اقول : كل ذلك حسن وجيد ، ولكن **ما فائدة ذلك في اللغة** التطبيقية ؟ **واذا عرفنا كل ذلك** فهل **عرفنا الاصوات** على حقيقتها اذا علمنا ان **الاصوات** تختلف بين بيئة وأخرى ، وبين جماعة واخرى ؟ **وقد يكون الاختلاف** بين فرد وآخر ، وبين عصر وعصر . **فان لم** يكن من ثمرة دراسة **الاصوات** معرفة شيء من مشكلات العربية ، ولا سيما **المسائل** الصرفيــة ، فلا فائدة من هــذه الدراسة . وفي الحال تكون الدراسة الصوتية حشو ذهــن **الطالب** بمسائل لغويــة صوتية معقدة متشابهة **يحفظها الطالب** في المرحلة الجامعية وسرعان ما ينساها .

قلت : ان الاصوات تختلف بين قطر وقطر ، ومدينة واخرى ، **والمدينة** والقرية ، وفرد وفرد ، وعصر وآخر ، **فهل لنا** ان نقول : **ان علمنا بالاصوات** علم يمكن ان نطمئن اليه ؟ وكيف يمكننا ان نقول : ان **الصوت** الفلاني كيت وكيت ، مع علمنا ان هذه **الاصوات** كما هو واقع جار متأثرة بالالســن الدارجة ؟ وحتى **المادة العلمية التي سجلها الاوائل** في الاصوات ، كيف يمكننا ان نقول **انها** صحيحة **جيدة** أو انها اصوات العرب عامة في قبائلهم المختلفة وبلادهم **المترامية الاطراف** ؟ على ان أهم فائدة لهذه الدراسة الصوتية ينبغي **ان تكون** عملية تطبيقية ، **وذلك** بفهم المشكلات اللغوية كما سنرى .

وإذا كانت الدراسة الصوتية امرا لا بد منه فقد يكون من الواجب ان يبدا بشيء من ذلك في دراسة مادة الصرف بدءا من المرحلة الثانوية . على ان تكون هذه الدراسة مصححة لكثير من الخطأ الذي جرى عليه المتقدمون وتبعهم اللاحقون الى أن اظلنا العصر الحديث .

ان دراسة المواد الصرفية في عصرنا في الكتب المدرسية الحديثة لا تختلف في جوهرها . وموادها وتفريعاتها عن علم الصرف في الكتب القديمة . ومن دراسة الصرف ان نعرف بـدءاً شيئًا من الاصوات . والاصوات كما هو معلوم قسمان : الاصوات الصامتة « Consonne » والاصوات المصوّتة « Voyelle » وهذا يعني ان نقلع وفـق هـذه الدراسة عن مصطلح « الصحيح » و « المعتل » . وذلـك لان الحـروف الصحاح بحسب علماء اللغة الاقدمين هي الحروف غيرالواووالالفوالياء. وهذا ما هو معمول به الى يومنا هذا في الدراسات المدرسية في مراحلها المختلفة ؛ وهذا يعني ايضا ان الالف والياء والواو ، وهي حـروف «العلة» ،تقابل « الصحاح » .

ووجه الوهم في هذا التقسيم ان الصرفيين العرب قد خلطوا بـين اصوات اللين والمد في نحو « قال ويقول ويبيع » وبين الواو والياء في نحـو « وجد ويسر» . وقد يكون الخلط اكثر من ذلك لدى الاوائل الذين عدوا الفعل المهموز نحو « امر وسأل وقرا » في باب المعتل (انظر كتاب العين للخليل ، والتهذيب للازهري) . ومن المعلوم ان الواو في «وجد»والياءفي «يسر» والهمزة في المهموز ، أيا كان موضع الهمزة ، كل ذلك من الاصوات الصامتة . وكان الحق ان يعدها الاوائل مع طائفةالحروف«الصحاح»غير المعتلة .

ولعل من باب الوهم ايضا ان العرب خلطوا فيالرسمايضا . فقدكانت الالف ، وهي صوت مدلين ، ترسم على النحو « ا» كما في « قال ».وهذا الرسم يؤدي الهمزة عندهم قبل أن يكون لها رسم خاص هو رأسالعين

بعد اقتطاع ذنبه (عـ) . وكانت الواو ، وهي صوت مد ولين ، ترسم على هذا النحو « وّ » كما في «يقول» . وهذا الرسم في نفسه في « وجـد». وكانت الياء ، وهي صوت مد ولين ، ترسم على هذا النحو « يـ» كما في «يبيع» وهو نفسه في «يسر» . ولو أنهم خصصوا لهذا الالف الذي في «أمر » ، وللواو كما في «وجد» ، وللياء كما في « يسر »، رسوما أخرى غير تلك التي تؤدي المد واللين كما في« قال ويقول ويبيع » لاختلاف هذه عن تلك طبيعة وصفات ومخارج واحيازا . لكنا اليوم أسعد حالا وأيسر في فهم كثير من مشكلات العربية (١٥) .

هـ ــ على ان التصحيح الذي تتكفل به الدراسة الصوتية المعاصرة لايقتصر على المشكلة الانفة . ذلك ان مما يتصل بها من حيث كونه أصواتا مصوتة هو موضوع ما عرف بـ « الحركات » . ولا بدلنا من ان نقف وقفة خاصة فنؤكد ان هذه « الحركات » هي أصوات مد قصيرة كان ينبغي ان تضم الى طائفة الاصوات عامة . وهذا يعني ان عدة الاصوات تصبح تسعا وعشرين مع الهمزة ثم تكون اثنين وثلاثين مع الفتحة والكسرة

(١٥) لعل الاقدمين قد جعلوا الرسم للالف والواو والياء من حيث كونها أصوات لين نظير الالف في « أمر » والواو في « وجد » والياء في « يسر » لانهم وجدوا ان اصوات اللين في « قال ويقول ويبيع » تكون احداث مصادرها : « القول والبيع » فذهبوا الى أن المد في هذه الافعال أصله الواو والياء في « قول وبيع » ، ومن هنا حدث الخلط بين طبيعتين مختلفتين . فكيف يصار الى حل هذه المشكلة ؟ أقول : ينبغي أن نقطع بمسالة الاصل والفرع فنقول : ان « قال وباع » فعلان يتالفان من صوتين صامتين بينهما صوت مد ولين ، وليس من علاقة أصل وفرع واشتقاق بين الفعل والمصدر « قول وبيع » فكلاهما اصل ، ولكل أصل بنية خاصة وطريقة خاصة في عدة الاصوات وبنائها وترتيبها ، وبهذا نحفظ للقيم الصوتية حقها . ولو انهم أدركوا هذه الحقيقة لاستطاعوا ان يخالفوا في الرسم فيكون للصوت المصوت رسم خاص كما يكون للواو الصامتة والياء رسم خاص فيبتعد الخلط وتتضح المسائل .

والضمة (١٦) . على أن يكون لها رسم يدخل في بناء الكلمة أي ان هذه الاصوات « الحركات » ترسم في « كتب » كما ترسم الكاف والتاء والباء.

ومن جراء الخلط بين اصوات اللين ، اي المد، وبين كونها اصواتا صامتة كما بينا . قالوا في باب الاعلال مثلا أن « قال » أصلها « قول » و « باع » اصلها « بيع » وان الواو والياء تحركتا وانفتح ما قبلهما فقلبتا الفا. ونحن نقول : ان الالف في « قال » و « باع » ليست من الواو في « قول » ولا من الياء في « بيع » . وإذا كان المصدر « قول » و « بيع » فلا يعني هذا ان الفعل من المصدر جريا على مقولة سابقة افترضوا فيها ان المصدر اصل وان الفعل فرع منه على رأي النحاة البصريين (١٧) وقد قلت في الحاشية (١٥) ان العلاقة بين الفعل والمصدر في هذه الافعال المسماة « جوفاء » علاقة معنى ودلالة وليست علاقة تأصيل . وأقول هنا : ان درس علم الاصوات في عصرنا هذا ينبغي ان يصار فيه الى حل هذه المشكلات ونحوها لان يكتفي فيه بالقول بالمخارج والاحياز وطبيعة الاصوات وصفتها وطريقة اخراجها وما يتصل بذلك من اعضاء جهاز النطق .

---

(١٦) أقول : ان ادراك الاوائل ان الحركات عناصر ثانوية لا تملك هذه القيمة الصوتية التي لها في الحقيقة العلمية دفعهم الى تسميتها « حركات » أولا ، والاعتقاد انها ثانوية ثانيا ومن ثم ليس مهما ألا تثبت في الرسم ، وكان من ذلك ما كان من الخلط والخطا . ألا ترى ان « كتب » لولا هذه « الحركات » لصح لها أربع صور هي « كُتُبٌ » و « كُتُبٌ » و « كُتُب » و « كُتِب » ؟ ولعله لجهلهم قيمتها الصوتية الحقيقية لم يتضح لهم موضعها ، فكانها علامة او اشارة توضع فوق « الحرف » أو تحته . ولم يهتدوا الى أنها اصوات يلي منها الصوت السابق له كما في « كتب » فهي : ك / ت / ب اي الكاف تليها الضمة والتاء تليها الكسرة والباء تليها الفتحة .

(١٧) وكان الكوفيون يرون العكس ، وعندهم ان الفعل أصل والمصدر فرع منه . ولا يهمنا أمر هذا الخلاف في عصرنا هذا . ذلك ان المصدر والفعل كلاهما مادة واحدة فهما حدث ، وهذا الحدث قد يحدده زمن خاص اذا كان فعلا ، وقد يكون هذا الحدث غير مقترن بزمن خاص ، ولكن الاستعمال يكسبه شيئا من الدلالة الزمنية ، وهذا هو المصدر . انظر أعمال المصدر كقولك يسرني مجيئك (اليوم أو غدا) فالدلالة مستفادة من بناء الجملة .

د ـ ان بـاب الاعـلال بـاب كبير في العربيـة اقيـم كله على هذا الخلط في الاصوات فكان في جملته مصطنعا مفتعلا . ولنضرب على ذلك مثلا فنقول : قالوا اصل « مبيع» « مبيوع» فكيف توصلوا الى «مبيع»؟ لقد اتبعوا طريقا طويلا كله عبث وافتعال فقالوا : نقلت حركة اليـاء الى الباء وهو الصحيح الساكن . فالتقى ساكنان فحذف الـواو، وهـو واو الصيغة ثم ابدلت ضمة الباء الى كسرة لمناسبة الياء فصار « مبيع » .

وقد تقول : لم حذفت الواو لالتقاء الساكنين . ولم لم تحذف اليـاء كعادتهم في حذف الساكن الاول ؟ ولم عدوا الواو ساكنا وهو ضم طويل ؟ ولم كانت الياء حرف علة متحركة تحولت الى مد طويل في «مبيع»؟كل هذا للوصول الى ما ارادوا . ولقد فاتهم ان ينظروا الى الابنية على انها مواد تاريخية . وان العربية لسان مجاميع بشرية كثيرة مختلفة بعضها عن بعض وهذا يعني ان من العرب من كان يقول : مديون ومبيوع ومصوون(١٨). وهذا يعني ان الاختلاف في الابنية الخاصة ، اي اللهجات . فالذي يقول « مديون » هو غير الذي يقول « مدين » . وهذا يعني ايضا ان بناء «مدين» تطور لبناء « مديون » عند قبيلة او مجموعة من القبائل . في حين ان «مديون » » وهي لغة جماعة اخرى . لم يكتب لها التطور المفترض .

ان الدراسة الصوتية تفرض علينا ان نقول للطالب : ان «مدين» ليس من «مديون » وان كلا منهما بناء قائم بذاته . وذلك ما يفرضه علينا علـم الاصوات الذي يميز بين الباء في «مدين» والياء في « مديون» لان كلا منهما صوت يختلف عن الاخر . ومن ثمار علم الاصوات اننا نقول لطالب الصرف في عصرنا ـ لو تهيأ لنا ذلك ـ : ان الفعل «ازدحم» والفعل «ادعى» والفعل

---

(١٨) انظر : جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور ، لسان العرب ، ١٥ ج (بيروت : دار صادر ، ١٣٠٠ هـ) ، مادة « صون » و « دين » و « بيع » ، وانظر ايضا : أبوالفتح عثمان ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد على النجار ، ط ٢ ، ٣ ج (القاهرة : دار الكتب المصرية ، ١٩٥٢ ـ ١٩٥٦) .

« اذدكر » كل ذلك من بناء « افتعل » مثل « اختلط » ولكن بسبب من الحرص على المماثلة في طبيعة الصوت ابدلت تاء « افتعل » دالا بعد الزاي والدال والذال . وفي باب الابدال امثلة كثيرة نستطيع ان نجد علة الابدال في المماثلة الصوتية ، فالصوت المجهور يلتئم مع نظيره وكذلك المهموس .

وبعد هذه البسطة من الكلام على الصرف وكيف ان ينظر اليه مستفيدين من علم الاصوات يحسن بنا ان نقف على اكبر مادة في تاريخ العربية هي مادة النحو .

قلت : ان مادة النحو قد ظلمت كثيرا في الدراسة اللغوية المتبعة في مدارسنا ومعاهدنا وكلياتنا . وقد اشرت الى النحو القديم منذ ان حرر في مصنفات ككتاب سيبويه ، و « المقتضب » للمبرد ، و « اصول ابن السراج » ، وغير هذا من الكتب التي كتبها اللاحقون بهذه الطبقة من الاوائل ، وكتب المتاخرين ، كالالفية وشروحها وغير ذلك من المواد التي يجب على دارس النحو أن يلم بها والا يعرف تطور الكتابة النحوية ، وليلم بمنهج الاوائل ومنهج المتاخرين من النحاة . ولا بد للطالب في الدراسة العالية (الكليات) ان يعرف النحو في هذه المظان ، على ان هذا غير كاف ، لان تطور العلم اللغوي يستدعي من الدارس الجديد ان يعرف النحو الجديد الذي يتفق والعلم الجديد . وعلى هذا يكون امام الطالب لونان من الدرس النحوي ، الاول : النحو التاريخي يدرس في مظانه القديمة دون أن يكون الدرس نقدا او مقصورا على النقد . والثاني : النحو الجديد وهو النحو الذي نصف به الكلمة العربية مفردة ، والجملة العربية . ومكان الكلمة وموضعها النحوي فيها .

في هذا الدرس الجديد الثاني نعزف عن الجمل المصطنعة المفتعلة التي كنا نواجهها في الكتب القديمة فلا يرى الطالب مثلا الشاهد النحوي :

قومي ذرى المجد بانوها وقد علمت

بكنه ذلك قحطان وعدنان

ولا ماصيغ على غراره من قولهم : زيد هندا (او هند) ضاربها هو . واذا كان الشاعر القديم مضطرا ان يقول ما قال من اللغة المفتعلة بسبب الوزن فليس قوله نظاما يتبع فنصوغ مثالا نحويا على غراره .

ونعرف كذلك عن قولهم ان : « زيد قام » زيد مبتدأ خبرة جملة « قام » من الفعل وضميره المستتر . بل نقول : ان « زيد » فاعل للفعل « قام » وهو نظير قولنا « قام زيد » وليس في التقديم والتأخير مسألة نحوية . ذلك ان هذا يتصل بالاساليب ومعانيها من حيث الاهتمام بالمقدم فعلا كان او اسما .

وليس لنا ان نقول في قوله تعالى : (وان احد من المشركين استجارك فاجره) : ان « احد » فاعل لفعل محذوف يفسره المذكور والتقدير : « وان استجارك احد من المشركين استجارك فاجره » . وذلك لانهم افترضوا ان في « استجارك » الثاني ضميرا هو الفاعل يعود على « احد » المتقدم . اما نحن فنقول : ان هذا من العبث وان « احد » هو الفاعل لـ « استجارك » المتأخر قدم عليه لغرض من اغراض الاسلوب . ولكلام الله اسرار يهدي اليها طبيعة هذه العربية ذات الاساليب المختلفة .

ومن العبث ان نقول بباب التنازع كما في قولهم : « قعد وقام اخوك » ان الفاعل متنازع عليه من الفعلين . فقد عده البصريون للفعل الاول لاوليته ، وعدم الكوفيون الفعل الثاني لقربه ، وقال كل منهم انه يحتمل الفعل الذي ليس الاسم الظاهر فاعلا له ضميرا هو فاعله . ولو افترضنا ان مثالا وقع في لغة الناس على هذا النحو لكان الفاعل لكليهما معا في رأينا الجديد . ونرفض باب التنازع . كما نرفض باب « الاشتغال » في قولهم : الخبز اكلته . قالوا الخبز نصب على الاشتغال لانه مشغول عنه اي ان الفعل قد شغل بضمير الخبر المتقدم نصبه اليهم ان هذا من العبث الكبير . فالخبز مفعول للفعل المتأخر .

ثم اليس من العبث ان يقول الطفل الغرير في قوله : يلعب ولد ، ان الفعل مرفوع لتجرده عن الناصب والجازم الا ترى ان في قوله « لتجرده »

اشعارا بأنه أملى عليه ان يقول ب « العامل النحوي » . أي ان سبب الرفع هو «التجرد» ؟ وكيف لهذا الطفل ان يدرك السبب والعلة والمعلول؟ثم كيف ان يدرك « التجرد» ؟ انهم البسوا هذا الطفل لبوس المنطقي المتفلسف. وهل يطيق هذا الصغير هذا المنطق ؟ ويسمون للمتعلم - ابتداء من المبتدىء الصغير وهو الطفل - مسميات لا يدركها . فالمضارع شيء بعيد كل البعد عن ادراك المتعلم الكبير بله الطفل الصغير .

قالوا : ان المضارع ما ضارع الاسم اي شابهه. ولا نرى نحن الدارسين في هذا العصر وجها للشبه بين الفعل وهذا الاسم . وكأنهم ادركوا هذا الاضطراب فقالوا ايضا اشبه اسم الفاعل الثلاثي في حركاته فان «يضرب» مثل «ضارب» في الحركات . وهل رأيت اخي القارىء مثل هذا العبث؟ثم قالوا : اشبهه في الاعراب لان الاعراب اصيل في الاسماء والبناء اصيل في الافعال فلما اعرب « المضارع » شابه الاسماء فسمي مضارعا اي مشابها . كل هذا من العبث .

واكثر عبثا من ذلك انهم لم يهتموا بزمن الفعل اهتماما كافيا فالماضي هو زمن قضي ولا تعرف لهذا الماضي حدا في نحوهم . كما لا تعرف حدود الحاضر او المستقبل . فاين المستقبل القريب واين المستقبل البعيد؟ وكيف يكون الفعل مستقبلا بالقياس الى فعل اخر في الجملة عينها وكلاهما ماض قديم ؟ ألم يعرب العرب في جاهليتهم واسلامهم وفي كتاب الله تعالى وحديث رسوله عن خصائص زمنية كهذه ؟ لم يدرك النحوي القديم من هذا شيئا . افترى ان العجب كل العجب ان يظل هذا النحو قائما فلا يصلح شيء منه ولا يؤتى بجديد مع النافع من القديم الموروث ؟

ز ـ هذا قليل من كثير يتصل بمادة النحو بما اثقل من مواد ليست من النحو وبما كتب في اسلوب قائم على عناصر ليست لغوية ، هي اقرب الى اهل المنطق المتفلسفين . ونجتزىء من ذلك بالامثلة التي سقناها، لنتفرغ

الى شيء عن المعجم العربي فنقول : ان المعجم العربي قديم باق على قدمه، ولم تستطع الجهود الكثيرة ان تحرر معجما جديدا . ومن صفات المعجم القديم انه وعاء فيه من الفوائد مالاحصر له . فقد تكون فيه الكلمة ودلالتها واستقامتها ومشتقاتها ومعانيها الكثيرة المختلفة . وما يتصل باللهجات من ذلك . وقد يكون ذلك مما لاحاجة اليه ، اي من الموضوع المصطنع الذي قذف به الوضاعون على نحو ما وضع في الثقافة العربية في الشعر والنثر والاخبار والحديث وغير ذلك من الالوان الادبية التاريخية .

اقول : ان المعجم القديم وعاء حوى الكثير من المعارف المفيدة وغير المفيدة . واذا كان وعاء فقد يكون من صفاته عدم التنظيم . فانت لاتستطيع ان تهتدي فيه الى الفائدة المرجوة بيسر . وقد تستوفي المادة ولا تجد ضالتك . والكلام كثير في هذا الباب . والذي ندعو اليه ان يكون لنا معجمات هي :

ـ معجم تاريخي يؤرخ للكلمة فيتعقبها في مسيرتها الى ان تظل حية او ان تموت مفيدا من النصوص المعتمدة الموثوق بها .

ـ المعجم الجديد للعربية المعاصرة . ذلك ان هذه العربية على فقرها قد اشتملت على الجديد لا نستطيع ان نحمله على الخطأ بحجة « قل هذا ولا تقل ذلك » .

ـ المعجم المدرسي . وهو جهد كبير يلزمه ضبط للرصيد اللغوي في القطر . وفي الاقطار المختلفة . لنضبط ما يمكن ان يؤلف مادة هذا المعجم فيرجع اليه الدارس الجديد .

ـ المعجمات الخاصة وهي معجمات العلوم والفنون والاداب .

شعر

ترنيمة لمساءات الشهد

عبد الكريم الناعم

اضاءة

في المسافة الواصلة بين القلعة ومصب ذلك النهر في دريسدن :
عالمٌ من الفتنة والسحر ،
القلعة تشرف على المنطقة المسماة بـ : سويسراه السكسونية .
خضرة سابغة ،
قرى تطلّ من كواها على وتارة مهرجان من الألوان .
عالمٌ يُدخِلُك إليه حتى الخروج منه بشهيق كافٍ ليتعلّق الروح .
بين هذا ، و . . . تلك . . . ،
بين جرح وزهرة يتحقق الخمر القديم ،
خمرُ الروح ،
خمرة الجسد ،
خمرة كليهما في كوب واحد .

ع . ك . ن

على جانبٍ من بُحيرة تَوْقٍ ،
بُحيرة شَهدٍ ،
وقفْتُ بروحي على سِدْرةِ المَاء ،
كان السديمُ المُراق على ضفتيَّ
يكاشِف بوْحَ السّموقِ ،
لروحي على غِبطة ماءٍ تَوَلّهُ يابحري ،
والعمقِ ، والانشداهِ بزرقةِ هذي السماءْ

لروحي طقوس الجمُوح المعرّى ،
وأوَّلُ برقٍ من الشعرِ المستباحِ ،
وهذا العراءْ

– لمَنْ ذلكَ البيتُ ؟
/ لروحيَ بيتٌ /
– لِمن ذلك الآبَنوس ؟
« لروحيَ غاياتُها » .

عبرتَ بآخرِ سطرٍ من الأجردِ المستَفزِّ
إلى الأخضر الساحليْ
عبرْتُ بما في الخلايا من التوْقِ
والسكّرِ البابليّ .

لغُربةِ روحي على النهر دَهشــةُ مرء ،
كأن مع الحلمِ أغفلِ أني نُـسِجتُ
على وَهْمِ رؤيا ،

كأنّ انفتاحي على الأخضر الشّهْدِ رحلةُ خطْفٍ ،

هيَ الروح تعبرُ آنَ تَعَرّى ،
وتَعرِف كل الحدود إذا أشْرقَتْ في المثالِ الخريطةِ ،
تُؤسّردونَ الحدود على صَهْوَةِ النبضِ يجري ،
التضاريس ترسو على شاطىء الأخضلال ،
بمشكاةِ ناسوتكَ الآدمي يراحُ ويخفى .
تَحبُ ،
تحبُ ،
تَحبُ فتصدى . . .

إنني في الزمن المُخْضَلّ ،
روحي نبتةٌ مشبعةٌ بالعشقِ ،
ماءٌ مقحَمٌ بالتّوْق ،
/ كانَ الجُب يدَخُل في الملوحةِ صَحْوَةً ،
وينزُ وَجْداً في العشايا / .

قريةٌ خارجةٌ من أفْقِها تدخلُ روحي ،

بينَ أعلى الحلم والكأسِ اشتعالُ الخُضرةِ والماءِ ،
وقرميدٌ له لون شموسِ
الشرقِ في الصبحِ ،

لروحي عطَشُ الطيرِ المُوازي ظِلَّه فوقَ البواهي ،
الماءُ يجري ،
إنه فَصْل انبجاسِ الشَهْدِ ،
روحي ظمَأ فذ ،

/ سألقاها مساءً /

منذ أن ألقيْتُ في الآجُرِّ وَرْدَ الإشتعالِ ، الومضِ ،
منذ انطبَقَ الماء على سَرْوَةِ (أحلاهنَّ) ، « شيرازُ
على شُرفةِ عينيها ،
الأميرة تحتفي بالنخلِ والخيلِ فتندى ،
القمر النَّجديّ يقرأ في عيون الفارسيةِ شِعرَه ،
والليلُ يعدو
وأنا « شيخٌ » ، و « نجدُ »
وسألقاها مساءً ،

/ منذ لم تَعبرْ جدارَ النخلِ سِرًّا تلكم الفارعة السمراء
لم أشعِلْ على شُرفةِ قلبي غيرَ ذاك القَش / ،

في هذا المساءِ الشتويِ الرَّخصِ تأتي
من مغيبِ القمرِ ،
العمر على شَهْدِ الشفاهِ البابليةِ نحلةٌ ألقَتْ
على أبواب « شمرا » ثوبَها المائيَّ في منتصف الليلِ ،
هي الآنَ على أوّلِ قوسٍ بينَ هذا الغربِ
والشرقِ المرصعِ بالأفاريزِ الوريفةِ ،
والوعولِ ،
وبالأساطيرِ النجيبةْ
إنها اللثةُ الخصيبةْ
سوف ألقاها مساءً

آهِ من يُرجعُ لي إبريقَ بغدادَ
وبَرْدَ امرأةٍ تدخل في الروحِ
إلى آخرِ بَذخٍ ، ؟

آهِ هذا الجسدُ ، النهر ، على الشطِّ المُباحِ
اشتعلتْ خُضرتهُ ،
والوقتُ عارٍ ،
وأنا عارٍ ،
وهذا الكون يعرى ،

آهِ هل أنتِ التي أوقدت روحي بانتظار
مجيئها النهريّ ،
أم أني على شرفة سُكري كنت أدري أن
سيدتي الأميرةَ سوف تنضو ثوبَكِ
الفضيَّ عنها ؟

حمامةَ (الدوْحِ) هل أشجاكِ أن سنىً
على اشتعالِ تَشَظّى في الدمِ العَبَقِ ؟
وهل تسلّقتِ غصنَ الروحِ غبَّ شذى
فمَالَ حتى دخول الماء في الغَرَقِ ؟
وهل تَوَغّلتِ في الذكرى فأفرَدَها
نجمُ الحنين بما في الروحِ من قلقِ ؟
تباركَ الشجَنُ الكوني مفتتحاً
بالوجدِ آيتَهُ الكبرى على غَسَقِ
حمامةَ (الروحِ) هل أشجاكِ أن يدي
غصن تدلىً على بجينك الغدقِ

كانَ الحمامُ في « دريسدَّن » طافياً
في زرقة الأفقْ

كان الحمامُ قربَ حَنْوَةِ المصبِّ يرتقي
مساءَه ،

كان بينَ النهرِ والميناءِ قُبلتنا عَبقْ .

ألْقَتْ على زنادي تشنّي روحها الوسنى .
طفَتْ دمشقُ في دمي .

هذي القناطرُ التي دخلتُ عبرَ قُبتَين
تستريحُ بينَ وردتينْ
على فمي العبيرُ ما فتوحَه .
أطلقتْ روحي بين نَحلتينْ

على ضفافِ الماءِ والأشجارِ رحلة القرى
من ذروة الشهوق حتى دفتر المساء

أعشبَتْ .
أطلقتْ موسيقى اسمها في قصة تجيء .
أيّ جنّةٍ خارجةٍ من ملكه في ملكه ؟

دنَتْ .
سريرُ قلبي مقمرٌ .
والليلُ طازجٌ .
وقبّة اقتحامها الكأسُ الدهاقْ .
وردتانِ شعّتا في الكأس .
مالَ زورقٌ على لجاجِ مائه . .

دخلت واحةً على سراطِ ظلِها ،
أوقدْتُ رِحلتي ،
نثرتُ لليمامِ حبّه ،
من كوّةٍ شاهقةٍ رأيتُ زرقةَ البحار
في المدى .

« آفاميا » صبيّةٌ من نُزْلِ تلكمُ العرُبانِ
أحكمتْ في القلبِ دعْجةَ المواعيدِ التي
عبرت باتجاهِها ما بينَ سيفِ أهلِها ،
سيفِ لحظِها ،

أضأْتُ روحَها بزرقةٍ مفتوحةٍ على
رحاب الشرقِ ،

/ يرقدُ الماءُ الرحيبُ بين ضفتينْ /

بحْرةٌ صافيةٌ داخلَها العمقُ فألقتْ حفنةً
من تلكم الأقمارِ في برزخِ روحي ،

لوّبانُ الشرقِ يُجري الأُنسَ والوترَ الموشّى
بالأسى الصوفيِّ ،

كم مملكةً أوقفتَ في أبواب هذا الحسْنِ من
(سومرَ) حتى حجر (البتراءِ) ،

من أول غصن ٍ يرتدي قامتَه . . النخلَ ، وحتى
نَقْرَةِ الوعلِ إلى ذروةِ قلب مُستهَامْ ؟

آه كم مملكةً أشعلتَ في هذا الظلامْ ؟
من طيوبِ الشيح ، والرّمان ، والزعتر ، حتى قلقِ
القلبِ على تلك السهامْ ؟

لتوَبانٌ قمري ،
ونجومٌ تعبرُ الوقتَ على كفِّ مُدامْ .

سكبَتْ في الكاسِ كوكبْ
فبدا العالم أرحبْ

مرأةٌ من أهلِ (كنعانَ) تدلّتْ في
زجاج القلب ،
كان الكوكب الدري يَسمى
وفضاء اللهِ لا يزدادُ وُسْعا .

أعطني من قَدَحِ الغابةِ جذْا الجسدا
فأنا مازلتُ بين اللهفةِ الأولى وقوسِ
المطرِ المنصوبِ أسمى
جامحاً ،
متقدا .

سكبتْ في الكأسِ حتى امتلأ الفجرُ
بفيضِ الأرتواءْ
فاذا نحن ظِماءْ
وعلى شاطيءِ روحي عالَمٌ
أصغرُهُ البحرُ ،
وأدناهُ السماءْ .

حمص: ٢٥ / ١٢ / ٩٨٣
٧ / ١ / ٩٨٤

* * *

قصتان

جيل بلا وداع

الكاتب الألماني المعاصر : فولفغانغ بورشيرت
ترجمة : صالح حاتم

نحن جيل بلا رابطة وبلا عمق . عمقنا هو الهاوية . نحن جيل لاحظ له ولا وطن ولا وداع . شمسنا نحيلة وحبنا قاس وشبابنا من غير شباب . نحن جيل بلا حدود وبلا روادع وبلا حماية أو رعاية . منبوذون من ملعب الطفولة الى عالم يصنعه لنا اولئك الذين يحتقروننا بسبب ذلك .

ولكنهم لم يزودونا بالله ربما استطاع أن يهب قلوبنا القوة والحماية اذا ما عصفت بها رياح هذا الوجود . لكننا جيل ليس له اله . اذ أننا جيل لا رابطة له ولا ماضي ولا اعتبار .

ورياح هذا الوجود سيرت اقدامنا وقلوبنا غجرا على دروبها المستعرة التي تراكمت عليها الثلوج قامات ثم صنعت منا جيلا بلا وداع •

نحن جيل بلا وداع • وليس في وسعنا أن نعيش وداعا • ان أن هذا ليس مسموحا لنا لان قلبنا الغجري شهد في اثناء تيه أقدامنا وداعا تلو وداع • فهل ينبغي على هذا القلب أن يرتبط ليلة واحدة كتب لها الفراق عند الصباح ؟ وهل قدر لنا أن نتحمل الوداع ؟ ولو أردنا أن نعيش الوداع كما فعلتم انتم يا من تتميزون منا ويا من ذقتم طعم الوداع بكل دقائقه لا نسفح الدمع عندئذ وفاض وكما كانت ثمة سدود تحول دونه ، حتى لو كان الاجداد بناة هذه السدود •

لن نستطيع أبدا أن نعيش الوداع كما عشتموه انتم وهو يجثم على جانب الطريق على مسافة كيلو متر واحد •

لا تقولوا لنا ان قلبنا لا صوت له لان قلبنا صامت ولانه لا يتفوه برابطة ولا يبوح بوداع •

فلو أراد قلبنا أن يزود بالدم كل فراق يحل بنا برقة وصدق ومواساة لبات صراخ قلوبنا الحساسة قويا بحيث تجلسون ليلا في سرركم وتطالبون لنا باله ، اذ أن وداعنا فيلق حذاء وداعكم •

على أننا جيل بلا وداع • وتتنكر للوداع ونتركه راقدا في الصباح حين نمضي • ونحول دونه وندحره • ــ ندحره لانفسنا وللمشيعين الراحلين ونفر خلسة كلصوص جاحدين شاكرين ونصحب الحب ونخلف الوداع وراءنا •

حياتنا عامرة باللقاء تلو اللقاء • لقاءات لا ديمومة لها ولا وداع مثلها مثل النجوم • تدنو من بعضها لتمكث لحظة واحدة جنبا الى جنب

ثم تبتعد عن بعضها من جديد دون أن تترك أثرا أو رابطة أو وداعا .

اننا نتلاقى في كنف كاتدرائية سيمولينسك ، رجلا وامرأة ، ثـم نفلت من بعضنا . ونتلاقى في النورماندي ، أبا وابنا ، ثم يهرب أحدنا مـن الاخـر .

ونلتقي عشاقا في احدى الليالي على ضفاف بحيرة فنلندية ، ثم يتوارى احدنا عـن الاخر .

ونلتقي على مزرعة من مزارع فيستفاليا ، تـارة للمتعة وطـورا للنقية ، ــ ثم نفلت من بعضنا .

ونتلاقى في قبو احد المدن ، جياعا ومنهوكين ، وننعم ، بلا مقابل ، بنوم هادىء عميق ، ــ ثم نهرب بعدئذ من بعضنا .

ونلتقي في هذا العالم ، انسانا مع انسان ، ثم يفلت احدنا مـن الاخر . اذ أنه ليس لنا رابطة ولا مستقر ولا وداع . نحن جيل بلا وداع ، يهرب من ذاته كما يهرب اللصوص . جيل يروعه صراخ قلبه . جيل بلا عودة الى الوطن ، اذ أننا لا نملك شيئا يسكننا أن نعود اليه . وليس لنا من أحد يشعر هذا القلب في كنفه بالامان والاطمئنان . وعلى هذا صرنا جيلا بلا وداع وبلا عودة .

على أننا جيل الوصول . ولعلنا كنا جيل الوصول الحافل الى كوكب جديد في حياة جديدة . وصول حافل تحت شمس جديدة الى قلوب جديـدة .

ولعلنا جيل ذو وصول حافل الى حب جديد وضحك جديد وإلـه جديـد .

نحن جيل بلا وداع ، على أننا نعرف أن كل وصول هو ملك لنا .

في يوم الثلاثاء

في الاسبوع يوم ثلاثاء واحـد .

وفي العام نصف مئة يـوم .

وفي الحرب أيام ثلاثاء كثيرة .

وفي ذلك اليوم ، يوم الثلاثاء .

كن يتدربن في المدرسة على كتابة الحروف الكبيرة . كانت المعلمة تضع نظارتين ذات زجاجتين سميكتين مجردتين من الاطار . وكانت الزجاجة جد سميكة فبدت العينان في غاية من الضعف .

جلست اثنتان واربعون فتاة امام السبورة السوداء وكتبن بحروف كبيرة وعريضة :

كان فريتز العجوز يملك كأسا رصاصية .

وبيرتا البدنية سددت حتى باريس . وفي الحرب .

كل الآباء جنـود .

ومدت (أولا) لسـانيا فلامس طرفه الانف . عندها وكزتهـا المعلمة . لقد كتبت (حرب) بحرف خاء ، يا أولا ، تكتب (احرب) بحرف حاء . حاء كما في كلمة حفرة . كم مرة قلت هذا الشيء نفسه .

ثم تناولت المعلمة دفترا ورسمت علامة أمام اسم (أولا) . انسخي الجملة الى الغد عشر مرات بخط حسن ، هل هذا مفهوم ؟

قالت اولا : نعم . ثم قالت في ذات نفسها : يا لهذه المرأة بنظاراتها !

وعلى فناء المدرسة كانت الغربان الرمادية تلتقط نفايات الخبز المطروحة .

وفي ذلك اليوم ، يوم الثلاثاء .

رقي الضابط ايليرز الى رتبة قائد سرية .

— يجب أن تخلع الشال ، يا سيد ايليرز .

— سيدي المقدم ؟

— أجل ، يا ايليرز ، [illegible] في السرية الثانية .

— وهل سأنتقل الى السرية الثانية ؟

— نعم ، ثم ان افراد هذه السرية لا يرتاحون الى الشال الاحمر . فقد تفشل معهم . كما أن السرية الثانية اعتادت على ما هو صحيح وقويم . وسوف يكون الشال الاحمر مدعاة لها على أن تجردك من كل شيء فتقف حيالها مكتوف اليدين . ثم ان الرائد هيسي لم يكن يلبس شيئا من هذا القبيل .

— وهل هيسي جريح ؟

— لا ! ولكنه قال انه مريض وانه يشعر بوعكة . فمنذ أن صار هذا الانسان (هيسي) رائدا قل نشاطه بعض الشيء ، عجيب أمره ، فأنا لا افهمه . كان دائما مثالا للانضباط والاستقامة . اذن ، يا

ايليرز . ضع نصب عينيك حسن قيادة هذه السرية . فلقد أحسن هيسي تدريبها وتوجيهها . وابعد الشال . هل هذا واضح ؟

ـ حاضر ، سيدي المقدم !

ـ واعمل على أن يأخذ الناس حذرهم من لفائف التبغ ، والا اخطر كل رام ماهر الى أن يضغط على الزناد حين يرى هذه الحاجب(*) تطن وتئز في كل مكان . في الاسبوع الماضي كان عندنا خمس اصابات في الرأس . انتبه ، اذن ، وخذ حذرك بعض الشيء . هل هذا مفهوم ؟

ـ نعم ، سيدي المقدم !

وفي طريقه الى السرية الثانية أبعد الضابط ايليرز الشال الاحمر وأشعل لفافه . ثم صاح بصوت عال : قائد السرية ايليرز .

عندها انطلقت رصاصات .

وفي يوم الثلاثاء .

قال السيد هانزين للآنسة سيغرين :

يجب أن نبعث شيئا ما الى هيسي ، يا صغيرتي ، شيئا للتدخين أو للأكل ، أو شيئا من الادب للمطالعة أو زوجين من القفازات وما شابه ذلك . فالشتاء في الخارج قارس جدا على الشباب . اني اعرف هذا . ولك الشكر .

(*) اشارة الى ما ينبعث من اللفائف عند احتراقها ويكون له شكل ذرات تتناثر وتنتشر في الهواء .

ـ ما رأيك بهولدرلين (*) ، ايها السيد هانزين ؟

ـ هذا سخف يا صغيرتي . هذا هراء . كلا ! شيء ألطف من هـذا بقليل .

فيلهيلم بوش (**) مثلا . ثم ان هيـي كان يميل أبدا الى كل ما هو هين . وأنت تعرفين حق المعرفة أنه يضحك من أعماق قلبه . يا الهي، يا صغيرتي . كم يضحك هذا المخلوق هيـي !

قالت الانسة سيغرين : نعم . ان في وسعه ذلك .

وفي يوم الثلاثاء .

حملوا الرائد هيـي على نقالة ونقلوه الى مصح التقلية . كان فوق الباب لوحة كتب عليها :

سـواء أكنت جنرالا أم جندي مشاة

فالشعر سيبقى هنـا .

وقصوا له الشـعر . وكانت اصابع جندي الاسعاف طويلة ناعمـة كسيقان العنكبوت . وكان قد ارتسم على براجمها احمرار . وذلك

(*) فريدريش هولدرلين (١٧٧٠ ـ ١٨٤٣) من الشـعراء الالمان المشاهير . كتب في الشعر والنثر والمسرح . وترجم من اليونانية . والشاعر في نظره نبي ومعلم للبشر . ونجده في شعره دؤوبا في بحثه عن الوجود الاسمى ، والمثل العليا والمعرفة والارتباط بكل ما هو الهي يشمل الطبيعة والانسان . همه ان يحقق الوئام بين شتى القوى من غيبية وطبيعية وانسانية . على أن هولدرلين يشكو في شعره من استحالة التوفيق بين المثل الاعلى المنشود والواقع الموضوعي . فضلا عن مؤلفاته الشعرية كتب رواية في رسائل اسماها « هديريون » .

(**) فيلهيلم بوش (١٨٣٢ ـ ١٩٠٨) كاتب الماني ، فكاهي ورسام . اتسمت فكاهاته بالنظرة التشاؤمية الناقدة . من مؤلفاته : « ماكس وموريتس » .

(المترجم)

الرائد بشيء له رائحة الصيدلة . ثم جست سيقان العنكبوت بنفســه وسجلت في دفتر سميك : درجة الحرارة ٦ر٤١ . النبض ١١٦ . فاقد الوعي . اشتباه مرض الحمى المبقعة .

واغلق الممرض الدفتر السميك . وكان قد كتب في رأس الدفتر : مستشفى الامراض في سولينسك . وفي اسفله : ألف واربعمائة سرير .

ورفع النقالون النقالة عاليا . وعلى السلم أخذت رأسه تتأرجح من تحت الغطاء ذات اليمين وذات الشمال عند كل درجة . وكان الشعر مقصوصا قصا قصيرا . وشــد ما ضحك من الروس . وكان أحــد النقالين مصابا بالزكام .

وفي يوم الثلاثاء .

قرعت السـيدة هيــسي باب جارتهـا . وحين فتح الباب لوحت بالرسالة . لقد صار زوجها رائدا وكتب أنه رائد وقائد سرية وأن درجة الحرارة تجاوزت الاربعين . وكانت الرسالة قد وصلت في تسعة ايام . وكان عنوانها : الى زوجة الرائد هيسي .

وأمسكت بالرسالة عاليا . ولكن الجارة لم تنظر الى الرســالة . انما قالت : درجة الحرارة اربعون تحت الصفر . يا للمســاكين ! اربعون تحت الصفر !

وفي يوم الثلاثاء .

سأل الملازم الطبيب رئيس اطباء مستشفى الامراض في مدينــة سولينسك :

ــ كم العدد كل يوم ؟
ــ ســتة .

قال الملازم الطبيب : يا للهول .

قال رئيس الاطباء : أجل . انه لمريع .

وفي اثناء ذلك لم ينظر أي منهما الى الآخر .

وفي هذا اليوم ، يوم الثلاثاء .

عزفوا القيثارة السحرية (*) . وتجملت السيده هيي بأحمر الشفاه .

وفي هذا اليوم ، يوم الثلاثاء .

كتبت الممرضة اليزابيث الى أبويها قائلة ان الانسان لن يصمد من دون اله حتى النهاية . على أنها نهضت واقفة حين جاء الطبيب المناوب .

ومشى محدودب الظهر كأنه كان يحمل وزناً كبيراً عبر الصالة .

سألت الممرضة : هل أعطيه شيئاً آخر ؟

اجاب الطبيب المناوب : لا ! قالها بصوت خفيض جدا لكأنه خجل من نفسه . ثم نقلوا الرائد هيي وأخرجوه من الغرفة . كانت هناك ضجة وضوضاء .

قال احدهم : انهم يخبطون هكذا ابدا . لماذا لا يضعون الاموات بهدوء على الارض . في كل مرة يخبطونهم على الارض خبطا شديدا .

ودندن جاره :

(*) « القيثارة السحرية » اوبرا للموسيقي النمساوي الذائع الصيت فولفغانغ موتزارت (١٧٥٦ – ١٧٩١) .

(المترجم)

هيا . هيا ! يا الله ، يا اللـه

فجنـد المشـاة أقويـاء .

وكان الطبيب المعاود يتنقل من سرير الى سرير . كل يوم ، ليل نهار ، طوال أيام وليال . وكان يمشي محدودب الظهر ويحمل روسيا كلها عبر الصالة .

وفي الخارج تعثر ناقلا المرضى باحدى النقالات الفارغة .

قال أحدهما وكان مصابا بالزكام : انها النقالة رقم اربعة .

وفي هذا اليوم ، يوم الثلاثاء .

جلست (اولا) في المساء ورسمت في دفترها بحروف كبيرة وغليظة :

كـل الآبـاء في الحـرب جنـود

كـل الآبـاء في الحـرب جنـود

نسخت (أولا) هذه الجملة عشر مرات وبحروف كبيرة . وكتبت (حرب) بحرف (حاء) مثل (حفرة) .

مستويات فهم النص

سيرغي فاسيليف
ترجمة : عاطف أبو جمرة

تعتبر المسائل المتعلقة بفهم النص مسائل خاصة ضمن اطار القضية المنطقية الادراكية للفهم . وفي الوقت ذاته تكمن في هذه « الخصوصية » جذور القضية كلها وكذلك حولها الممكنة . فعندما يدور الحديث حول فهم مغزى الاحداث التاريخية او جوهر شخصية ما غريبة عنا او معنى ثقافة ما مختلفة في تصنيفها فان القضية في هذه الحالة تزداد تعقيدا بسبب بعض العوامل الاضافية الجديدة . فاية ظاهرة من هذه الظواهر لا يمكن فهمها الا اذا فسرنا في حينه (أو ربما سلفا) الترابط في النص والقوانين الرئيسية لتحقيق وظيفته الاجتماعية .

يقول م. باختين : « العلوم الانسانية هي علوم تتناول الانسان في تميزه الانساني ، ولا تتناول شيئا اخرس او مجرد ظاهرة طبيعية . فالانسان في تميزه الانساني يعبر عن نفسه دائما (يتكلم) ، اي انه يخلق نصا (حتى لو كان النص كامنا) . وكل دراسة للانسان خارج نطاق النص وبمعزل عنه ليست علما انسانيا (تشريح وفزيولوجيا الانسان وغيرهما) (*) .

وهكذا فان التمكن من معنى النصوص (المكتوبة والشفهية) هو القناة المكفولة والاهم من اجل التوغل في هذه الشخصية الغريبة وفي روح الحقبة المنصرمة أو روح ثقافة شعب ما آخر .

* * *

ان دراسة مشكلة الفهم استنادا الى النصوص لها جملة من الافضليات . اولا : النصوص المحددة تكون دائما ذات صفة نهائية وتمتلك في اغلب الاحيان حدودا دقيقة وتكون غير كبيرة نسبيا بحجمها . وثانيا : هذه النصوص تتقبل اعادة الصياغة بسهولة وتتقبل اعادة التكوين (خلافا للسلوك ، مثلا ، أو للحدث التاريخي) ، فهي لذلك قابلة ، من الناحية المبدئية ، لأية دراسة مهما كانت . وثالثا : تعتبر النصوص من ناحية تعبيريتها ، على امل تعديل ، موضوعا للمراقبة ، وهذا يتيح امكانية « فهم النص » على أنه ليس عملية نفسية ممتنعة على الرقابة المباشرة ، بل على أنه عملية تحويل النص الى نص آخر .

يبدو أن عملية تحويل النص مع الحفاظ على معناه من ابسط العمليات وهذه العملية لا يمكن أن تكون نموذجا للفهم الا اذا تم التعبير عن معنى النص الاصلي بوسائل لغوية اخرى . اذ أن اعادة تكوين النص بشكل

(*) م.م. باختين : علم جمال ابداع الكلمة . موسكو ١٩٧٩ . ص ٢٨٥ (بالروسية).

بسيط يمكن ان تتم عن طريق التذكر ، وهي لذلك ليست شاهدا على فهمه . والامر يختلف اذا كان من المفروض على من يتعامل مع النص ان يفك في البداية رموز المعلومة ومن ثم يعود الى اعطائها رموزا اخرى مستخدما لغة اخرى (او جزءا آخر من نفس اللغة) ويقدم النص على شكل نص جديد . هذه الممارسة تعطينا معيارا ما لتحديد مستوى أو درجة الفهم . فالمراقب من موقع خارجي بامكانه مقارنة النصين وتقرير مدى تطابقهما .

من هذا الموقع قد يستطيع المراقب مثلا المقارنة بين ترجمتين لاحد النصوص ، فيعلن ان احدى هاتين الترجمتين ترجمة قاصرة بسبب جهل المترجم بعادات وتقاليد واخلاقيات المكان والزمان اللذين يتحدث عنهما النص ، ويعلن ، مثلا ، ان الترجمة الاخرى اقرب الى الاصل لانها استخدمت فيها مكافئات مفرداتية ادق للوحدات اللغوية البسيطة في النص الاصلي .

رغم هذا التقييم فان ما يطلب من الترجمة لا يتعدى ذلك . فالمترجم غير ملزم بكشف مضمون المفاهيم وبتعريفها ، اذا لم يكن مثل هذا موجودا في النص الاصلي ، والمترجم غير ملزم ايضا بازالة التناقض وازدواجية المعنى او بشرح مهمتهما في بنية النص .

مستوى فهم النص الذي يظهر من خلال ترجمته الى لغة أخرى هو أول مستوى للفهم ويمكن تسميته مستوى الترجمة ، ولكن يجب التأكيد على مجازية هذه التسمية . اثناء ترجمة نص ما قد يكون بامكان المترجم أن يفهم بشكل رائع قصد المؤلف ، ولكنه ليس ملزما بكشف هذا القصد أكثر مما هو مكشوف في النص الاصلي . لذلك يظل السؤال حول فهم المترجم للمستويات العميقة في النص سؤالا مفتوحا بالنسبة للمراقب .

المستوى الاول الذي يدور الحديث حوله يطابق فقط الفهم الذي يقدم من خلال الترجمة ، اذ يحدث احيانا ان لا يقع المترجم على المعنى

العميق او على ما بين السطور فيكتفي بالتفسير السطحي للنص الاصلي . مثل هذه الترجمة ، حتى لو كانت خالية من التشويهات الجوهرية والضياع ، لا تكون شاهدا على فهم النص فهما تاما .

ما تفسير هذه الظاهرة ؟

تفسيرها هو اولا : ان معنى النص يتعلق تعلقا كبيرا بما يحيطه من نص أكبر . ومهما كان النص ، فانه يتكون في وضع مادي واجتماعي محدد ويدخل ضمن علاقة حوارية مع نصوص اخرى ، سبق لها وكونت توقعات القارىء . وخرق هذه التوقعات والاخلال بها يعتبران ـ اذا كانا مقصودين من قبل المؤلف ـ احدى وسائل تكوين المعنى الهامة . الا ان عناصر المعنى المبنية بهذا الشكل لا يمكن ان يعاد صوغها في نص الترجمة ، اذ انها لا تمتلك تعبيرا لغويا عينيا ، حتى في النص الاصلي .

ثانيا : انه لا تشارك في تكوين معنى النص الاكبر المفردات وقواعد اللغة وحسب ، بل تشارك في ذلك ايضا بنية النص التي قد تكون معقدة جدا . الا ان الشحنة المعنوية التي تحملها بنية النص ـ كتكوين العمل الأدبي مثلا قد لاتكون مفهومة من قبل المترجم ، ومع ذلك فهو يعيد صوغها . اذ ان الترجمة من لغة الى لغة اخرى لا تعيد تشكيل كل شيء في النص الاصلي ، بل تعيد فقط تكوين الناحية اللغوية للتعبير . أما بنية الاصل وتكوينه فتنتقلان ذاتيا من خلال الترجمة « دون تفكير » ويعاد تشكيلهما دون اية تغييرات ولذلك يمكن أن تظلا غير واضحتين للمترجم لانهما تحافظان في النص الجديد على وظيفتهما السابقة في خلق المعنى. وبالتالي ، وكما هو الامر في الحالة السابقة ، لا يغير من مستوى الفهم الأول ادراك مستويات المعنى التي تلعب بنية النص الدور الرئيسي في تشكيلها .

الا ان الامر يكون اصعب واعقد في حالات نقل النص ، عندما يكون من الواجب ترميز معناه بواسطة جملة مختلفة كليا من الرموز ـ نقل الاعمال

الادبية الى الشاشة مثلا . في حالة الترجمة هذه لايمكن أن يقتصر الامر فقط على اعادة صوغ بنية النص الادبي على الشاشة . فالمعنى الذي تحمله هذه البنية يجب ان ينقل بوسائل اخرى . هنا تحدث « اعادة بناء» لمعنى النص ، وهذا مالانلاحظه في الترجمات الادبية العادية . لذلك فان النقل الى الشاشة (واشكال الترجمة المعقدة المشابهة) تحقق درجة أكبر من الفهم (او عدم الفهم) ، أكبر بكثير مما يفترضه المستوى الاول .

وليس مصادفة ـ حسب مانلاحظ ـ أن يثير نقل الاعمال الادبية الكلاسيكية الى الشاشة الكثير من النقاشات وان يلاقي تقييمات متناقضة تماما لمدى تماثله مع الاصل . هذه النقاشات وهذه التقييمات تشكل مادة كافية لدراسة هذه القضية .

وليس مصادفة كذلك أن يحتاج تبسيط الافكار والنظريات العلمية وأن يحتاج نقل مضمونها بوسائل لغوية اخرى ودون استخدام الاساليب الرياضية المعروفة ، ان يحتاجا الى فهم عميق جدا لها . وقد اثبتت التجربة ان أكبر العلماء موهبة ، هم وحدهم القادرون على تحقيق مثل هذا العمل بنجاح ، بينما يستطيع الكثيرون من الاختصاصيين فقط عرض هذه النظريات بشكل مقبول مستخدمين مالديهم من مخزون عادي من الوسائل .

ثالثا : أن مستوى الفهم الاول يطرح علينا مسألة المضمون العاطفي الانفعالي للنص ، اذ أن حياة الانسان (والانسانية) الروحية لا تنحصر فقط في العمليات والقيم الذهنية ، فالانسان قادر على الحب والكره ، على الفرح والمعاناة ، والاكثر من ذلك ، انه كون في نفسه القدرة على الاحساس مع الناس الآخرين (حتى مع الحيوانات) . كل جوانب عالم الانسان الروحي هذا تجد تعبيرا عنها في النصوص : في الحديث الحياتي اليومي ، في الرسائل ، في اليوميات ، واخيرا في الاعمال الادبية . نحن نشعر بمشاعر معارفنا واصدقائنا ونعاني مع المؤلف وابطاله ، ولكن هل

يعني هذا أننا نفهمهم ونفهم احاسيسهم ؟ وهل يمكن أن نشعر مع الاخرين دون أن نفهم ، أو أن نفهم دون ان نشعر بهم ؟ وماذا يعني أن نفهم مضمون النص العاطفي الانفعالي ؟

تتسم هذه الاسئلة باهمية خاصة في اطار مشكلة اعم ، وهي مشكلة فهم الثقافات الاخرى والفترات التاريخية المنصرمة ، اذ أن تصورنا عن العالم وعن الخير والشر وعن الواجب والشرف تصور مختلف ، لذلك فان رد فعلنا العاطفي تجاه الاحداث أو الظواهر سيكون ، حتما ، مختلفا عن رد فعل ممثلي الثقافات البعيدة عنا تجاه نفس الاحداث والظواهر . من السذاجة بمكان ان نفكر ان بامكاننا فهم الناس البعيدين عنا لمجرد أن « نعتاد » على ثقافتهم وأن نتوغل في عالم احاسيسهم وان نتعلم كيف نشعر ونعاني مثلما يشعرون ويعانون . الفهم ليس مشاركة في المشاعر . فنحن لن نستطيع مثلا ، على الاطلاق ، أن نحس كما كان يحس الناس البدائيون . فهذا يتطلب منا ان نتحرر من كل منجزات الحضارة التي استوعبناها وتمثلناها منذ بداية حياتنا ؛ وهذا يعني التنكر لذاتنا . أما فهم الثقافة القديمة (حتى أفضل مما فهمها اصحابها) فهذا في مقدورنا اذا استخدمنا الجهاز الفهمي المتطور والطرائق العلمية .

بعد مقارنة كل هذه التصورات مع امكانيات واهداف الترجمة يمكن أن نستنتج أن مستوى الفهم الاول للنص يظل سؤالا مفتوحا حول فهم عناصر المضمون المختلفة التي لاتجد مكانا لها في الترجمة .

المستوى الاكثر عمقا لفهم النص يقدمه لنا التوضيح .

* * *

كتب س . ريسر مفسرا مزايا التوضيح الاساسية : « ايا كانت فئة القراء التي يخصص لها التوضيح ، فانه لايمكن أن يكون مستقلا عن

النص ، بل هو خاضع له ، ويجب أن يساعد القارىء على فهم النص.
التوضيح ذنب النص* .

في مقالتنا هذه نتطرق للتوضيح باعتباره تصورا ونموذجا(باوسع معاني هذه الكلمة) لمستوى الفهم الثاني للنص . وفي دوره هذا يعتبر التوضيح مكملا للترجمة . ويمكن وضع مخطط لهذا المستوى على النحو التالي : النص الاصلي (ن.ص) نص الترجمة (ن.ت) + التوضيح(ن.و) إذن فهم النص بالمستوى الثاني لايعني مجرد القدرة على اعادة سرد مضمونه بوسائل لغوية اخرى ، بل القدرة على توضيحه . وهكذا فان هدف التوضيح الاساسي هو الاقتراب من فهم النص عن طريق مقارنته مع النص العام وتقديمه النص العام الاكبر بشكل واضح ، اي تقديمه كنص جديد . التوضيح يكمل الترجمة ولكنه لا يحل محلها ، وبهذا يقدم فهما اعمق للنص الاصلي .

يقوم أ. غوريفيتش في مقالته حول ترجمات «اغنية عن النيبيلونغيين»* بدور المراقب الذي يقارن الترجمات مع الاصل ويقيمها ، بل يلعب كذلك دور الموضح . في هذه المقالة يصف غوريفيتش عادات وطقوس واداب وسلوك مجتمع القرون الوسطى ويوضح التصورات التي كانت سائدة عن الشرف والحب ويحلل المفاهيم حول الاله والقدر . . . وما الى ذلك . لا يمكن ان يكون النص مفهوما بشكل صحيح بمعزل عن معرفة هذه الظواهر الغريبة . لذا نرى ان مثل هذا التوضيح يقدم لنا فهما للعمل اعمق من اكثر الترجمات سلامة . واذ نقف نحن موقف المراقب لا نستطيع أن نحكم دائما ان كان المترجم يفهم بشكل صحيح ام لا بالاشارات الموجودة

★)س.أ. رييسر . علم الكتابة القديمة وعلم النصوص في العصر الحديث.موسكو ١٩٧٠ ص٢٩٢ . (باللغة الروسية)

★) اغنية من النيبيلونغيين ـ ملحمة شعبية المانية تتحدث عن قصة الصراع على كنز ذهبي مدهش .

في العمل الى المواقف غير الواردة في النص ، اذ ان الترجمة لا تفترض وجود تفسيرات متطابقة . الموضح يفسر المعاني ويحل رموز الوحدات اللغوية المفرداتية ، ويقدم المعنى بوضوح ويقدم النص الاكبر العام على هيئة نص جديد يكمل الترجمة ويعطي المراقب مادة اضافية لتقييم عمق ومطابقة الفهم** .

الى جانب وصف عناصر النص العام الحقيقي (المادي) التي يمكن أن توضح معنى العمل وتجعله مفهوما اكثر ، فان من مهمات التوضيح اكتشاف وتثبيت العلاقات والروابط القائمة بين النصوص التي يبدو المؤلف نفسه واضحا من خلالها : موقفه من التقاليد ومن اسلافه القريبين وممن يمكن أن يناقشوه . ومن مختلف وجهات النظر والمعتقدات (وبالدرجة الاولى السائدة منها) . ان معنى النصوص (الحياتية والادبية والسياسية والعلمية) لا يتحقق ولا يتشكل الا من خلال عملية التفاعل والصراع ضد المعاني القريبة . لذلك يستحيل فهم النص كليا دون توضيح علاقاته وروابطه الحوارية .

هذه الفكرة اصر عليها بشكل خاص م. باختين ، اذ قال : « ان المعنى في كونه لا حدود له . ولكنه لا يستطيع ان يصبح مطابقا للحقيقة الا باحتكاكه مع المعاني الاخرى (الغريبة) . حتى لو كان هذا عن طريق التساؤل في الحوار الداخلي عندما يحلول الفهم ... فالمعنى المطابق

☆☆) الكلمات والمفاهيم التي تبدو للوهلة الاولى معروفة وعادية ، بينما تكون في الواقع قد غيرت مضمونها بشكل كبير ، كأن تكون قد فقدت الشحنة المعنوية التي كانت تحملها أو اكتسبت شحنة معنوية جديدة ، هذه الكلمات والمفاهيم تشكل معطبا كبيرا على طريق الفهم السليم للنص . فهناك الكثير من الكلمات التي فقدت الآن وبالنسبة لنا معناها بينما كانت في القرون الوسطى تحمل معاني لاتقل حيوية عن معاني المواد والظواهر اليومية . وهناك كلمات فقدت مضمونها السابق ولكنها دخلت ضمن علاقات معنوية جديدة . لكن الاعتياد على هذه المفردات يخلق وهما بانها واضحة ومفهومة في حين لاتكون كذلك في الواقع .

الحقيقة لا يوجد ضمن معنى واحد وحيد ، ولا يوجد الا ضمن معنيين التقيا وتفاعلا . لا يمكن أن يكون هناك « معنى في ذاته » ولكنه يوجد بالنسبة لمعنى اخر ؛ اي لا يوجد الا معه ، فلا وجود للمعنى اذا كان وحيدا (واحدا) ، ومن هنا لا وجود للمعنى الاول والمعنى الاخير ، فالمعنى دائما موجود بين المعاني ، كحلقة في سلسلة من المعاني ، تكون هي الوحيدة الحقيقية في مجمل السلسلة »* .

ان اي نص ، اذ يشغل موقفا حواريا « جوابيا في المنظومة الثقافية ، انما يفترض بدوره رد فعل جوابي من قبل من يوجه اليه النص . ومن هنا جاءت فكرة باختين حول طابع الفهم الحواري التي يوردها باصرار « الموقف من المعنى حواري دائما ، كما أن الفهم نفسه حواري » ، « كل فهم ما هو الا علاقة بين النص المعني ونصوص اخرى ... هو حوارية هذه العلاقة » .

ان الوعي الفاهم يكون في التوضيح وعيا موضوعيا قابلا للتحليل والاختبار والتقييم من قبل « المراقب » . ويمكن هنا أن نأخذ كتاب ي. لوتمان وشروحه لرواية بوشكين الشعرية العظيمة « يفغيني اونيغين »** مثالا جيدا على هذا . فقد يجد دارس اخر عدم تطابق في هذا الكتاب وقد يجد اغلاطا في وصف النص العام للعمل وقد يشير الى فهم خاطيء لبعض جوانب رواية بوشكين هذه من قبل الموضح . كل هذا أمر طبيعي . لكن المهم بالنسبة لنا هو ان نؤكد شيئا اخر : التوضيح هو نص جديد ونتاج احتكاك وعيين : وعي مؤلف العمل ووعي من يستقبل العمل ويحاول الاحاطة بمعناه . فالتوضيح يبرز ويعيد تكوين معنى النص الموضح الى درجة ما ، ولكنه يحمل الى جانب ذلك معاني جديدة ظهرت

★) م.م. باختين ، (المصدر الذي سبق ذكره)ص ٢٥٠-٢٥١ (بالروسية)

★★★) ي.م. لوتمان . رواية بوشكين » يفغيني اونيغين « توضيح لينينغراد - ١٩٨٠ (بالروسية) .

نتيجة لاحتكاك عدة نصوص . التوضيح هو ملاحظة جوابية من قبل فاهم النص ، فهو يجيب من الناحية الاولى على الاسئلة التي يخلقها النص الاصلي ومن الناحية الاخرى يطرح الاسئلة وينتظر الجواب عليها . والتوضيح كنص جديد يعتبر واقعا جديدا في الثقافة ، ونتيجة للفهم الابداعي الفاعل ، وليس نتيجة لاعادة تكون معنى جاهز . انه ليس ثمرة فهم « نسخي » .

ولا يدعي التوضيح تحقيق فهم كامل ونهائي لمعنى العمل ، بل على العكس ، اذ يحدث ان تدخل ، حتى في مستوى الفهم هذا ، اضافات كبيرة على معنى النص الاصلي : فهو لم يعد يرتبط بالنص العام الحقيقي بل يرتبط بانعكاساته في وعي الموضح ، اي بالنص الجديد (حتى لو كان نصا كامنا) الذي لم يكن يعرفه مؤلف العمل . ولكن مهما كان الامر فان التوضيح يقود الى مستويات اعمق التوغل في النص .

* * *

ان تفسير نص العمل الفلسفي او التاريخي الادبي (أو حتى التاريخي العلمي ، او السياسي .. الخ هو الذي يقدم لنا المستوى الثالث للفهم . مهمة التفسير هي بالدرجة الاولى استيعاب اعمق مستويات معنى النص وفهم قصد المؤلف على اقرب شكل من حقيقته ومقارنته مع مجمل المعاني التي يمكن أن يحجبها القارىء في العمل وتقديم كل ما حاول المؤلف تمويهه واخفاءه وكل ما لم يشا او لم يقدر ان يقوله مباشرة ، كل ما لم يكمل قوله : تقديمه بشكله الواضح .

لا يكون النص دائما مبنيا بشكل يكون معه كل المعنى الموجود فيه طافيا على السطح وواضحا لكل من يعرف اللغة التي كتب بها : فاحادية مستوى الدلالة من خاصيات النصوص العلمية بالدرجة الاولى ، وهي مرتبطة بالسعي الى الدقة واحادية المعنى . لكن النصوص الدينية التعبدية مثلا غالبا ما تبنى ، كما يؤكد ي. اوتمان ، على مبدأ الدلالات المتعددة . حيث تحمل العلامة الواحدة مضامين مختلفة مع اختلاف المستويات

البنيوية المعنوية . فالقارىء غير المطلع لا يفهم الا ذلك المضمون الذي يطفو على السطح والذي تكون وظيفته الحقيقية تمويه معنى اخر ، معنى سري لا يدركه الا من وصل الى مستوى معين من الثقافة اللاهوتية . وعندما « يتكشف » امام القارىء مستوى جديد من الدلالات ، ينبذ المستوى القديم باعتباره لا يقدم له حقيقة المعنى . النص يحمل لغير العارف معنى والمطلع معنى اخر ، وهذان المعنيان لا يلتقيان ولا يشكلان شيئا ما متكاملا * .

ان وجود المعنى السري او « الكلام السري » في النصوص الدينية وبعض النصوص الفلسفية القديمة يزيد كثيرا من صعوبة فهمها الفهم الحقيقي . فلكي نتوغل في اعماق المعنى يجب ان نفهم اولا كيف بنيت هذه النصوص .

احد اهم وسائل تكوين المعاني العميقة هو تحويل عناصر المادة الاعلامية المطروحة الى رموز تبنى بواسطتها هذه المادة في مستواها الاخر الاكثر عمقا . فوصف سفينة تمخر عباب البحر الهائج يرد في النص بوسائل لغوية عادية ومفهومة للجميع ؛ وقد لا يجد القارىء المعاصر في هذا النص اي شيء اخر سوى هذه الصورة الشاعرية . لكن الوعي المسيحي القديم كان يرمز بالسفينة الى الكنيسة التي تعتبر سندا اكيدا لكل المتدينين الحقيقيين مهما كانت شديدة عواصف الحياة . المعنى الثاني « العميق » في هذا النص لم يعبر عنه بمفردات اللغة الطبيعية ؛ بل بواسطة نظام نموذجي اخر ، طريق تحويل صورة السفينة الى دلالة لشيء ما اخر ـــ الى رمز .

قد يخلق مؤلف العمل الادبي منظومته الرمزية الخاصة التي يرمز من خلالها الى أهم عناصر الإنباء لديه . فلكي نفهم العمل وندرك معناه يجب

★ ي.م. لوتمان . بنية النص الادبي . موسكو ـــ ١٩٧٠ ص ٧٨ (باللغة الروسية .)

اعادة احياء رموز المؤلف ، وعندها فقط نستطيع ان نفك رموز المعنى الموجود في النص ، ولهذا السبب بالذات يحتاج الامر ، من اجل فهم النص ، الى اعادة قراءته ، اذ ان الفهم يتم بواسطة التفسيرات المتلاحقة لمستويات الدلالات وبواسطة التعمق التدريجي في النص . كما ان ادراك مستويات المعنى العميقة دون فهم مستويات النص الاولية امر مستحيل . وبهذا الشكل غالبا ما يكون النص ذا بنية تدرجية وما المباشرة التي تلاحظ في بعض النصوص الا لحظة واحدة من لحظات هذه البنية التدرجية .

تفسير النص يعني أن تطفو كل طبقات المعنى العميقة على السطح فتتوضح الرموز وتفك رموز المعلومات الغريبة بمساعدة الرموز التي توضحت ويصبح كل ما هو سري وخفي ومموه من قبل المؤلف واضحا . والنص الجديد ، الذي هو نص التفسير الذي ثبت نتائج نشاط الوعي « الفاهم » هذا النص يتكون بشكل وحيد المستوى تتقدم فيه المعنى الذي كان مرمزا بشكل معقد في النص الاصلي بوسائل اللغة المفهومة العامة . والتفسير يسعى الى الدقة واحادية المعنى . ولكن هل يمكن ان يكون لرمز ادبي متعدد المعاني تفسير احادي المعنى ؟ او ان يكون هذا شاهدا على التشويه المتعمد للعمل المفسر ؟

الجواب على هذه التساؤلات هو الاستشهاد بلا نهائية معاني النص الادبي الذي يحافظ على قيمته الثقافية ، وبالتالي الاعتراف باللانهائية الكامنة في مختلف تفسيراته . ان احادية معنى اي تفسير ممكن يجري التعويض عنها بالتعدد المبدئي اللامحدود لهذه التفسيرات . يمكننا ان نشترط على النص المفسر ان يحتوي كافة التفسيرات الممكنة للنص الاصلي ، ومن ثم ان يبرر اختياره لاحد هذه التفسيرات كاقربها الى المعنى المقصود . وهذا سيكون شاهدا حقيقيا على الفهم العميق والكافي للنص الاصلي . هذا الشرط غالبا ما يتحقق في الواقع على شكل طرح تفسير ما ونقد التفسيرات الاخرى ومقارنتها مع التفسير المطروح . الا

ان مثل هذه المعالجة تفقد المعاني « إثارة اللعبة » وتضيع الموازنة الحية فيما بينها . فالنص قد لا يسمح ــ مبدئيا ــ حسب ما يقصده المؤلف ــ بوجود تأويل واحد وحيد ، بل قد يكون مبنيا على اساس التفسير والمقارنة بين معان متباينة ، كل واحد منها له قيمته المستقلة ، ولا يجوز اهماله لمجرد كونه لا ينطبق على قصد المؤلف ، او لانه مجرد اسلوب لتمويه المعنى الحقيقي النهائي .

ليست النصوص الادبية وحدها التي تحتاج الى الفهم في مستوى التفسير ، بل تحتاجه كذلك النصوص السياسية والاقتصادية والعلمية ايضا ، اذ انها تحتوي على عبارات متحفظة وتلميحات وعبارات مجازية وافتراضات خفية . . الخ وكلها تحتاج الى فك رموزها . النص العلمي يبنى ــ خلافا للنص الادبي ــ حسب مبدأ الدلالات الاحادية ، ولا يلعب لعبة ازدواجية المعنى والتناقضات ، ولكن ازدواجية في المعنى أو اذا برزت تناقضات دون قصد من المؤلف ، فان وظيفة التفسير في هذه الحالة هي شرحها وتعليلها وعرض مختلف طرق الفهم (دون ازدواجية في المعنى) وشرح هدف ومقاصد المؤلف معطية تأويلا وحيد المعنى للنص . وقد يكون من الضروري احيانا ــ من أجل الوصول الى هذا المعنى توضيح المفهوم وتحديد الصيغ النظرية واستنتاج ومقارنة اثارهما بعضهما ببعض ولا يقل اهمية عن ذلك كشف النقاط والافتراضات غير الواضحة التي تستند اليها المحاكمات النظرية . في كل الحالات المشابهة يصبح التفسير في أحد جوانبه دراسة نظرية ، لكن هذا لا يتناقض مع الطبيعة الابداعية للفهم .

أما التفسير الفلسفي للنص العلمي فبامكانه طبعا ان يعطي اتساعا كبيرا للمعنى الذي حمله المؤلف للنص ، بل انه يدخل احيانا في تناقض مع موقف المؤلف وآرائه . ودونما ارادة من المؤلف قد يحمل النص أجوبة مستترة على المشاكل المطروحة في العلم والممارسة . وقد يكون معناه

الحقيقي اغنى مما ادركه المؤلف واراد ان يقوله . ان هدف التفسير الفلسفي هو ابراز الترابط المنطقي التتابقي بين القضايا الروحية للعصر. والاجابات غير الواضحة على هذه القضايا التي يحتويها النص ، وهدفه ايضا صوغ المسائل الفلسفية الجديدة التي تتولد عن النص .

يتسم النص العلمي ببنية أبسط بكثير من بنية النص الادبي . فبنية النص العلمي بنية متدرجة ووظيفة تكوين المعاني فيها ليست كبيرة الاهمية . اما بنية النصوص الفلسفية فتحمل شحنة معنوية أكبر بكثير. والمثال على ذلك « علم المنطق » لهيغل . ليس اسلوب بناء هذا العمل عديم الاهمية بالنسبة لمحتواه ، وهذا الاخير لا يتشكل فقط بواسطة المفردات (ومن ضمنها المصطلحات الفلسفية المتخصصة) وقواعد اللغة الطبيعية ، ولكنه يتشكل ايضا بواسطة بنية النص باكمله ، والبنية هنا ليست مجرد وسيلة خارجية للتعبير عن معنى جاهز ، بل هي احد جوانب هذا المعنى واحدى طرق وجوده . ومن هنا فان فهم وتفسير نص هيغل لا يمكن أن يتما الا اذا اوضحنا الدور المكون للمعنى في بنيته ، والا اذا نقلنا المستويات المعنوية العميقة الى مستوى الدلالات المفرداتية السطحي .

* * *

في كثير من الاحيان يجب أن تستند الاستنتاجات النهائية المبررة حول مقاصد المؤلف وحول المضمون الموضوعي لعمله الى منهج علمي وطريقة مدروسة بدقة لتحليل النص (لا يمكن ان يكون الفهم مبنيا على مجرد البداهة والتفكير السليم) . فمحاولة تقديم تفسير مطابق للنص بحد ذاتها والصعوبات والتناقضات المتولدة في هذا المستوى من الفهم ، كلها تؤدي بنا الى ضرورة تمييز مستوى رابع للفهم هو المستوى المنهجي، الذي يجب ان تجد فيه تناقضات المستوى السابق حلا لها .

مازال الاهتمام حتى الان منصبا وبالتحديد على النص الذي يجب ان يفهمه القارىء او المستمع وان يتصور معناه في شكل نص جديد يعكس

درجة الفهم ، المستوى الجديد يحدث انتقال في التركيز من النص الى منهجية تحليله وفهمه . فما يهمنا الان ليس فقط ما اراد المؤلف ان يقوله ، بل تهمنا ايضا الطرق والوسائل التي يمكن التوصل بواسطتها الى النتيجة المرغوبة . لقد كتب الكثير عن المضمون الايديولوجي لروايات دوستويفسكي ، لكن دراسة باختين حول شاعرية دوستويفسكي لم تغن البحوث الادبية فحسب ، بل عمقت كذلك وبدرجة كبيرة فهمنا للمغزى الفلسفي لهذه الروايات ولنظرتها الى العالم . ان النص الذي يخضع للفهم لا يخرج من حقل رؤية الفاهم ، لكنه يشاهد عبر موشور تلك المبادىء التي تبنى على اساسها وبشكل متتابع نظرية النص العلمية .

تطرح في المستوى المنهجي وبشكل صريح قضية التناسب بين الفهم والتقييم .

فالتقييم ــ من الناحية الاولى ــ هو امر خارجي بالنسبة للنص الذي يجب ان نفهمه قبل ان نقيمه ، ومن الناحية الثانية ــ لا يمكن فهم النص خارج منظومة قيمه وتقييماته ، اذ ان معنى النص ما هو الا موقف محدد من القيم المختلفة : الخير والشر ، الحقيقة والزيف ، الجمال والقبح ، النافع والضار .. الخ . هذه المقاييس هي التي تنظم معنى النص وهي التي تعطي الاحداثيات التي يبنى عليها النص نفسه والتي تحدد علاقة هذا النص بالنصوص الاخرى وتدخله معها في علاقة ديالكتيكية .

ان اهمية اللحظة التقييمية ليست واحدة في كل مستويات الفهم . فالتقييم يظهر اقل ما يظهر في مستوى الترجمة اذ لا يلتقط المهتم الا المضمون المادي للنص . اما في المستوى التوضيح ، عندما يكون على المهتم ان يأخذ بعين الاعتبار النص المتكامل للعمل ، كما وضعه المؤلف ، فان بعض اللقطات التقييمية تتغلغل بشكل غير صريح في وصف وتأويل النص المتكامل وبالتالي مجمل العمل : فما كان « اذ ذاك » او « هناك »

يحرز دلالة اخرى متميزة عما هو موجود « الان » و « هنا » . وما يحصل عادة ان اللقطات العامة لا تترسخ ، بل تشكل هـذه اللقطات مسلمات النص ، اذ تتكون في وعي المتقبل تقييمات راسخة لنصه المتكامل يقوم هو نفسـه بخلقها وتكوينها . اما اذا كان ما هو موجود « الان و « هنا » على تماس بمنظومةما محددة من القيم فان مقارنة هذا الموجود بما كـان « اذ ذاك » و « هناك » تكتسب تقييما محددا في وعي المتقبل ، وان لم يكن هذا التقييم مصاغا بشكل دقيق ومترابط دائما . وموقف المؤلف يصطدم مع موقف القارىء ، فهما موقفان ينعكس احدهما على الاخـر بشكل متبادل ويساهمان في تقييم احدهما للاخر .

واذا كانت اللحظات التقيمية تنضم الى معنى النص ولكن بشكـل عرفي وغير واضح فان التفسير يفترض اعطاء وصف منتظم لقصد المؤلف وتقديم مقارنة مترابطة صريحة بينه وبين منظومة قيم المفسر نفسه . في هذه الحالة لا يجري تقييم الظروف الخارجية بالنسبة لمؤلف النص . هذه الظروف التي تعتبر خلفية وحافزا او مصدرا لافكاره . ولكن الذي يجري هو تقييم هذه الافكار بحد ذاتها وتقييم الدور الاجتماعي لهذه الافكار ومكانها في حياة المجتمع الروحية .

اي نص مهما كانت درجـة تعقيده يمكن أن يفسر ويقييم انطلاقـا من مواقع مختلفة ومن الطبيعي ان تكون التقييمات نفسـها مختلفة . والفهم المنهجي يسعى الى استبعاد التعدد في التأويلات والتقييمات ، او ـ على الاقل ـ الى الحد من تعددها .

ويقوم الفهم المنهجي باستبدال وجهات نظر التفكير السليم بتفسير مبني على اساس اسلوب علمي مدروس وعلى مبادىء واضحة للتحليل . والاتجاه الرئيـسي الذي يتبع في هذا المستوى من الفهم يتلخص في استبعاد الذاتية اثناء تأويل معنى النص وفي تقييماته ، بالرغم من أن الموضوعية التامة تظل ، حتما ، مثلا اعلى لا يمكن تحقيقه . اضافة الى أن قضية

استناد التقييم الى أساس ما تؤدي الى قضية الاساس الذي يستند اليه اسلوب ومبادىء التحليل .

تعتبر المواقف التقييمية في فهم النص نتيجة مباشرة لطبيعة الفهم الحوارية . وقد اكد م. باختين وباصرار ان الفهم الجوابي ــ الموافقة وعدم الموافقة ، الشك والتاكيد .. الخ . يحتوي دائما على تقييم . وفي الوقت نفسه من الصعب عدم التسليم بأن التقييم هو امر خارجي بالنسبة لمعنى النص ، فمن اجل تقييمه يجب اولا فهمه . وهذا التناقض ليس شيئا ظاهريا ، بل هو امر واقعي . ويمكن حل هذا التناقض ــ برأينا ــ عند اخذ مفهوم مستويات فهم النص بعين الاعتبار .

ليست صعبة الملاحظة بأن النزعة التقييمية تزدادقوة مع الانتقال من مستوى الى مستوى أعمق ، وفي الوقت نفسه يزداد قوة الطابع الابداعي الفاعل في الفهم ، وهذا التناسب الطردي امر طبيعي ، لان تقييم النص لا ينضوي تحت لواء فهم معنى النص ، بل يعتبر تعبيرا عن الموقف الفاعل للذات الفاهمة تجاه العمل المدروس . من المهم جدا الانتباه الى ناحية اخرى هي ان الاتجاهات التقييمية في الفهم تزداد قوة مع ازدياد المقدمات ، ولهذا : ما كان مفهوما في مستوى الفهم السابق يمكن تقييمه في مستويات الفهم التالية الاكثر عمقا . اذ ان مستويات الفهم الاكثر عمقا تضمن امكانية اعطاء تقييم أكثر دقة وفطنة ، وهذا التقييم يساعد بدوره على توغل افضل في معنى النص . هذان المستويان من الفهم ــ في المستوى المنهجي النهائي ــ وهما التمكن مــن معنى النص وتقييمه ــ يلتقيان في قاسم مشترك واحد ، في تلك المبادىء والطرق التي استرشد بها الشخص الفاهم في تحليله للنص .

★ ★ ★

ورد في ملاحظات م. باختين « نحو منهجية للعلوم الانسانية » المقاطع التالية : « كلمتك وكلمة غيرك . الفهم كتحويل لكلمة غيرك الى « كلمتك ــ

الغريبة عنك » (*) مستويات الفهم التي يدور حولها الحديث في مقالتنا يمكن النظر اليها باعتبارها مراحل لاستيعاب المعنى الاخر . في المرحلة الاولى لا نستطيع فهم وتصور الا ما يتيسر استنادا الى معلوماتنا وخبرتنا الحياتية ومستوى ثقافتنا ، ولكننا عندما نستوعب المعنى المتيسر لنا تكون قد وسعنا الى درجة ما حقل المعاني الذي ندركه ووسعنا ـ حتى ولو لدرجة بسيطة ـ حدود عالمنا . وهذه التغيرات البسيطة في ادراكنا تسمح لنا ان نفهم النص ثانية بشكل أعمق واكمل في المراحل التالية .

ويمكن ان يعتبر مفهوم مستويات فهم النص ـ برأينا ـ خيارا منهجيا لنموذج معروف من نماذج فهم النص اكتسب تسمية « الحلقة المقفلة » ، وهذا النموذج مبني على معارضة مفهومي « الجزء والكل » . مهمة المفسر هنا هي فهم كل النص ، ولكن لكي يتحقق ذلك يجب اولا فهم اجزائه وانطلاقا منها ـ تكوين المعنى الكامل . الا انه ، من ناحية أخرى ، لا يمكن الوصول الى فهم مطابق لاي مقطع الا في اطار النص بكامله . وهكذا يقع الادراك الفاعم في حلقة مفرغة : لا يمكن فهم الكل دون فهم مسبق للاجزاء . ولا يمكن فهم الجزء بشكل صحيح دون التعرف المسبق على فكرة الكل .

الخروج من هذه الحلقة المفرغة هو فرصة لطرح الفرضيات حول معنى العمل الكامل على اساس الفهم الاولي وغير المطابق كليا لمقطع ما . والتعرف على المقطع التالي من العمل يستند الى الفرضية التي سبق طرحها والتي يجري تدقيقها وتصحيحها نتيجة لفهم هذا المقطع الجديد وتعتبر اساسا لفهم اكثر مطابقة لاجزاء العمل التي قرئت والتي ستلي . . . وهكذا تتتالى العملية الى أن تزول كل التناقضات بين الفرضية المصححة التي اجريت عليها « اللمسات الاخيرة » والتي تكون معنى العمل بمجمله وبين المعاني المنفصلة لكل جزء منه . وفي هذه الحالة يحق للمفسر الاعلان أن فرضيته تعبر تماما عن معنى مجمل العمل بشكل صحيح وواضح .

(*) م.م. باختين علم جمال ابداع الكلمة . موسكو ١٩٧٩ . ص ٣٧١ (بالروسية)

يستند هذا النموذج من الفهم الى التصور بأن فهم النص هو اعادة صوغ لمناه واعادة لعملية المؤلف الابداعية بشكل مماثل ودون اية تبديلات او اضافات . فان اراد المؤول أن يعرض شخصيا أو كتابيا نتائج فهمه للنص فيجب عليه ان يكرره . ومعنى النص هنا مساو لنفسه دائما ولا تستطيع اية ظروف خارجة على النص أن تخل بهذه المساواة .

لكن مؤول النص لا يمكن ان يستوي والمؤلف ، ولا يمكن ان يعيد العملية الابداعية ولا يمكن أن يصوغ نسخة مكررة عن النص الاصلي ، بل هو يخلق نصا جديدا يصبح ظاهرة من ظواهر الثقافة في تطورها .

نموذج « الدائرة المقفلة » هو حالة لا يمكن خرقها بالنسبة لقضية تغير معنى النص من خلال توظيفه الاجتماعي والتاريخي . وتاريخ الثقافة يعرف الكثير من الحالات المشابهة ، وكثيرا يستندون بهذا الصدد الى ابداع شكسبير . ويكتب م. باختين : « يمكننا القول ان احدا لم يكن يعرف « شكسبير العظيم » من معاصري شكسبير ، حتى ولا شكسبير نفسه ، كما نعرفه نحن الان ، ولا يجوز بأي شكل حشر شكسبيرنا في عصر اليزابيت . ما الذي يحصل : هل نلصق نحن باعمال شكسبير ما لم يكن فيها ، وهل نحدثها ونشوهها ؟ » . ويؤكد باختين ان شكسبير لم يكبر على حساب تحديث وتشويه معاني مؤلفاته ، بل كبر على حساب ما كان فيها وما هو موجود فيها فعلا . وهو ما لم يستطع لا هو ولا معاصروه أن يتقبلوه وان يقيموه بشكل واع ضمن النص العام (كونتكست) لثقافة عصرهم .

ويورد باختين في مقالة له عام ١٩٧٠ مفهوم المعنى « الكامن » الذي يمكن ان يتحقق ويصبح واقعيا في النصوص المجددة : « يمكن ان توجد علائم المعنى بشكل خفي كامن ولا تتكشف الا ضمن نص معنوي عام « كونتكست » ملائم لهذا الكشف في العصور التي تلي عصر كتابة النص المعنى » .

ويطرح باختين في « ملحوظات ١٩٧٠ ــ ١٩٧١ » وجهة نظر اخرى حول قضية « تنامي معنى » العمل ، ومع أنه ما يزال هنا يتطرق الى « المعنى الكامن » وتحقيقه ، فان المفهوم الرئيسي لديه اصبح مفهوم المعنى كجواب على اسئلة : « أنا اسمي المعاني اجابات على اسئلة ، فما لا يجيب على اي سؤال يكون مجردا بالنسبة لنا من أي معنى » .

وبما ان كل عصر تاريخي او وسط ثقافي يخلق اسئلته التي لـم يسبق لها ان طرحت فان العمل الذي يدخل ضمن نص عام (كونتكست) تاريخي ثقافي جديد يمكن أن يشكل اجوبة (ليست حقيقية بالضرورة) على هـذه الاسئلة ، وبالتالي فان هذا العمل يكتسب معنى اضافيا جديدا ، لم يكن قد ضمنه اياه المؤلف . ويبدا العمل الذي يدخل ضمن نص عام (كونتكست) اوسع من نص المؤلف حياة مستقلة غير متعلقة بالمؤلف . ومن هنا ينتج انه ليست هناك ضرورة للتسليم بوجود « المعنى الكامن » المكشوف : « لا يمكن أن يوجد « معنى في ذاته » فهو لا يوجد الا بالنسبة لمعنى آخر ، أي يوجد فقط الى جانب غيره » .

واستنادا الى هذا يطور باختين فكرة الفهم الابداعي « المتمم » التي تبدو اكثر مطابقة للحقيقة من نموذج « الدائرة المقفلة » : « فهم النص كما فهمه مؤلفه ، لكن هذا الفهم يمكن بل يجب ان يكون افضل . . . والفهم يتمم النص فهو يحمل طابعا ابداعيا فاعلا . والفهم الابداعي هو استمرار للابداع ومضاعف لغنى الانسانية الفني ، انه مساهمة ابداعية من قبل الفاهـم » .

من الواضح تماما أن مشكلة الفهم لا يمكن حصرها بتحليل النص . والتخاطب بين الناس ليس مجـرد تناقل للمعاني بواسطة تجسيدها بالرموز ، بل هو ــ في اساسه ــ كما يقول ماركس ــ تبادل للفاعلية التي تتحقق بواسطة اشكال العلاقات المادية . ومن هنا ينتج أن الفهم كأحد جوانب التخاطب يمكن تفسيره انطلاقا من هذا الاساس فقط ، انطلاقا من الفاعلية باعتبارها الوسيلة العامة لحياة الانسان ومصدر تكوين المعاني .

صورة المجتمع العربي المعاصر في رواية حليم بركات

الرحيل بين السهم والوتر

د. ابراهيم الفيومي
جامعة اليرموك

- ١ -

بين يدي الاحداث

لفت حليم بركات انظار الدارسين والنقاد منذ كتب رواية « ستة ايام » ١٩٦١ ، حيث كانت بمثابة نبوءة لما جرى عشية نكسة حزيران سنة ١٩٦٧ (١) وفي عام ١٩٦٩ عاد فاصدر رواية « عودة الطائر الى البحر » ، وتدور احداثها حول الاحتلال الاجنبي للارض العربية ، وقد وظف فيها الاسطورة والحكاية الشعبية بشكل متميز واع(٢) .

(١) انظر ـ الدكتور شكري عياد ـ الرواية العربية المعاصرة ـ مجلة عالم الفكر ـ الكويت ـ ديسمبر ١٩٧٢ ـ ص ٢٢ .

(٢) انظر ـ شكري عزيز ماضي ـ انعكاس هزيمة حزيران على الرواية العربية ـ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ـ بيروت ـ ١٩٧٨ ـ ص ٥٧ .

اما رواية « الرحيل بين السهم والوتر » التي نحن بصددها فقد صدرت عام ١٩٧٩ وتقع في ثلاثمائة وثلاث وسبعين صفحة من القطع المتوسط ، وتحكي قصة التصدع الذي أصاب كيان الامة العربية في السبعينات من خلال سلسلة الاحداث المتشابكة ، والشخصيات المأزومة التي ركز الكاتب عليها الضوء ليسبر اغوارها . وكان اهم تلك الشخصيات نائل البدري الشاب العراقي الذي ولد في البصرة لاب يعمل فلاحا لدى احد الاقطاعيين . وقد حصل على الشهادة الجامعية بامتياز ، بيد ان الاوضاع الفاسدة آنذاك دفعته الى التحريض ضد السلطة ، فاعتقل وعذب ، وعند الافراج عنه سافر الى بغداد ، واخذ يعمل في الصحافة ويوسع دائرة التحريض . وما لبث حتى التحق بصفوف المقاومة الفلسطينية في لبنان ، وكلف بالقيام بعدة مهمات كانت احداها حضور مؤتمر عقد بفندق فلسطين بالاسكندرية لدراسة الاوضاع العربية . كان المؤتمر فرصة سانحة للقاء العديد ممن يعرف وممن لا يعرف ، واعترف نائل ان من أهم أهداف رحلته لقاء « زينب » الفتاة المصرية التي عرفها في بغداد منذ سنين طالبة علم ، وانعقدت بينهما صداقة بريئة ، وها هو يلتقي بها في الاسكندرية بعد ان تزوجت من ضابط متقاعد يعمل وكيلا لشركة أمريكية أسست في عهد الانفتاح .

ومن الوجوه التي تعرف اليها نائل اثناء انعقاد المؤتمر الشاب المغربي « عبد الهادي الادريسي » الذي نشأ في بيئة متزمتة ، وكان يعاني من تحكم والديه واهانتهما المتكررة ، كما كان معارضا لسياسة الدولة ، وقد أعلن تمرده ، فزج به في السجن ، ثم خرج ليصبح اكثر اصرارا على مواصلة النضال من اجل انصاف المسحوقين من ابناء الشعب .

وتنعقد صلات حميمة بين عبد الهادي وسلام — صديقة زينب — التي كانت تعيش ظروفا قاسية تكاد تتطابق مع ظروف زينب ، اذ كان يعمل عبد الامير « زوج سلام » شريكا لحسنين زوج زينب ؟ ويعاملها بقسوة

وجفاء ، كما يغيب معظم ايام الشهر في الخارج لتدبير أمور تجاربه تاركا زوجته نهبا للوحدة والملل ، مما دفعها الى البحث عن بدائل ، تكررت اللقاءات بين نائل وزينب وعبد الهادي وسلام ، وانضم اليهم « أميرة » الطالبة الجامعية التي تدرس الفلسفة ، وتقرأ لماركس وسارتر وكامي ، كما تهوى ان تطالع « الف ليلة وليلة » ، وترفض العائلة والزواج والحب لتتحرر من كل قيد (١) .

لقد كانت فترة المؤتمر فرصة للعديد من اللقاءات الثنائية والجماعية التي يدور فيها نقاش يكون هادئا مرة وحادا صاخبا مرات ، كشف لنا بوضوح ابعاد المشكلات المطروحة والشخصيات المتحاورة .

والى جانب هذه الشخصيات الرئيسة ، عرض الكاتب حشدا من الشخصيات التي ينتمي معظمها لطبقة السفح المقهورة مثل « عربي » الذي زارته الشلة في حي « الغورية » الشعبي ، وكان قد خرج لتوه من السجن ، اضافة الى « زكي سعيد » صاحب المسرح الجوال » وزجله الذي يسب فيه الحكام فتطارده الشرطة فيختفي ليعود الى الظهور من جديد .

وتنصرم أيام المؤتمر ، ويعقد عبد الهادي ونائل العزم على السفر بعد ان تعلقت سلام بالاول وزينب بالثاني ، بيد ان الفراق يكون حتميا حيث يعود كل واحد الى عالمه القديم .. عالم العذاب والانفصام والقهر والكفاح . ورغم كل العقبات والصعاب التي تواجه الشخصيات الايجابية في الرواية ، فان نهاية الاحداث تكاد تتطابق مع نهاية رواية « ستة أيام » ، حيث يعبر حليم بركات عن تفاؤله بالرمز اذ يقول في معرض حديثه عن نائل « ... يحلم أنه محاصر بالنار على شاطىء قصي يتشابه شاطىء سيدي عبد الرحمن غربي الاسكندرية يبحث عن منقذ في اسوار النار التي

(١) حليم بركات ــ الرحيل بين السهم والوتر ــ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ــ بيروت ١٩٦٩ ــ ص ١٨٠ .

تحاصره . الحصار محكم ، والسنة النار تقترب منه . يحاول ان يبول عليها كي تنطفيء ، فتقترب من عضوه وتكاد تلتهمه . يرتجف جسده فيما يعرق ، ثم يقذف حممه فجأة فتغمر الارض ويطلع العشب (١) .

وفي رواية « ستة ايام » يأمر الضباط اليهودي بوقف تعذيب « سهيل » ويصحبه الى سطح السجن حيث يشير الى مكان بعيد الى الشمال ويخاطب سهيلا .

(ــ ترى النيران هناك ؟

ــ اراها .

ــ تعرف ما هي ؟ اقصد أين هي ؟

كانت « دير البحر » تشتعل بعد ان اقتحمها الاعداء !

... الدخان يتصاعد . يتحول الى غيوم سوداء . الغيوم والرماد . الرماد يتحول الى غيوم . التراب يستحيل غيوم والرماد ...)(٢) .

ـ ٢ ـ

تلتقي رواية « الرحيل » مع روايات حليم بركات السابقة من حيث سيطرة البعد الاجتماعي رغم توفر الابعاد الاخرى التي تتداخل جميعها لتصب في النهاية في نهر واسع متدفق .

لقد طرحت الرواية قضايا عدة تؤرق كل مثقف مخلص من المحيط الى الخليج ، وتتمحور حول قضية اساسية هي الحرية بالمفهوم الواسع لهذه الكلمة . وتمثل البعد السياسي في الرواية من خلال التركيز على مصر في

---

(١) المصدر السابق ــ الصفحة الاخيرة ــ ص ٢٧٢ .

(٢) حليم بركات ــ ستة أيام ــ دار مجلة شعر ــ بيروت ، ١٩٦١ ــ ص ٢٢١ .

عهد السادات ، وانفتاحها على العالم الغربي ، اضافة الى ادانة الحكام العرب لان كل واحد يعمل لحسابه الخاص ... يقول نائل البدري (لو كنا نعيش في غير هذا الزمن التعس ! يحكمنا السلاطين والملوك والامراء والضباط والمهرجون . كل يريد لنفسه مملكة وخدما وحشما وجنائن معلقة لزوجته ، وقصورا لعيشيقاته وغلمانه وجواريه ، ومستقبلا لامعا لاولاده حتى تصبح البلاد امتداد لذواتهم)(١) .

ونراه يقف في وجه الحضارة الغربية ويرفضها لانها حضارة استعمارية تخنق العالم ، كما يوازن بين عهد عبد الناصر وعهد السادات فيقول على لسان « سهير » التي تنتمي للمعارضة (صحيح ان ناصر لم يحل مشكلة الفقر انما كانت مصر تملك حلما وتنعم بالكرامة وبكونها بلدا قائدا ومركزا لحركات التحرر . اليوم فقدنا الكرامة والقيادة والحلم وازداد الفقر)(٢) وفيما عدا هذه القضايا السياسية ، فان الكاتب يعطي البعدين الاجتماعي والنفسي عناية فائقة ، ولا عجب فهو أكاديمي متخصص في هذا الميدان ، وقد اجاد طرح قضاياه من خلال رواياته .

وفيما نرى ان مفتاح الموضوعات الاجتماعية والنفسية والسياسية وغيرها في رواية « الرحيل » تتلخص في عرض الثنائيات الضدية التي تجسد الانفصام الذي يؤدي بالضرورة الى الاغتراب (.... هوة تفصل بين الحلم والواقع وليس من جسور ، فجوات متشابهة تفصل بين الرجل والمراة والفقير والغني ؛ والاوطان المتخلفة والاوطان المتقدمة والحاكم والمحكوم ... والقول والعمل والفكر والواقع ... انه زمن الانفصام)(٣) .

---

(١) حليم بركات ـ الرحيل بين السهم والوتر ـ ص ١٩ .

(٢) حليم بركات ـ المصدر السابق ـ ص ٢٧٩ .

(٣) المصدر السابق نفسه ، ص ٢٠ .

ومن بين القضايا التي يسهب في عرضها والقاء الضوء عليها ، قضية العلاقة بين الرجل والمراة في العالم العربي ، وهي علاقة يرى انها تقوم في الغالب على القهر والاغتصاب والسيطرة ... تقول زينب مخاطبة نائل (... مع الاسف ان علاقة الرجل والمراة ــ وخاصة في مجتمعنا ــ هي علاقة اقتناص وقهر . انها عملية صيد واغتصاب وامتلاك وسيطرة ...... منذ الطفولة نعد وليمة للرجل . ندرب على الاغراء والتزين وفي الوقت ذاته على كبت عواطفنا مهما كانت صادقة)(١) .

واشار الكاتب الى التناسب العكسي بين الحياة السياسية والحياة الاجتماعية ، فرغم ان معظم البلاد العربية قد تحررت سياسيا الا انها لم تتحرر اجتماعيا ، وظلت اسيرة التقاليد البالية والعادات التي تدل على جهل وضيق افق . ومصداق ذلك ما نراه من شيوع الزواج غير المتكافىء في السن والثقافة واسلوب التفكير .

والامثلة التطبيقية في الرواية كثيرة منها اجبار زينب على الزواج من حسنين ، وسلام على الزواج من عبد الامير . وفاطمة اخت عبد الهادي اقترنت برجل في سن ابيها ، ولم تستطع المعارضة . كما لم يتمكن اخوها من انقاذها .

المجتمع العربي مجتمع يسود فيه الرجل ، ويبيح لنفسه ما يحرمه على زوجته ، فعبد الهادي ــ الرجل المتعلم المثقف ــ يتزوج من فرنسية ، ويقيم في الوقت نفسه علاقات مع العديد من النساء . وتترامى اخباره الى اسماع زوجته فتخبره انها عازمة على اقامة علاقة مع شاب فرنسي . وهنا يستشيط غضبا (... انفجر بوجهها غاضبا وقال : اقتلك . لا اريد ان اسمع مثل هذا الكلام مرة اخرى)(٢) .

(١) حليم بركات ــ الرحيل بين السهم والوتر ــ ص ١١٢ ، ١١٣ .
(٢) حليم بركات ــ المصدر السابق ، ص ٤٨ .

وعندما صارحته بانها مصرة على موقفها ، تم الانفصال بعد زواج دام تسع سنين . هذا هو الانفصام الحاد الذي يتحدث عنه الكاتب بين القيم والسلوك .

وطرح الكاتب قضية التوفيق بين الالتزام الثوري والواجبات الاسرية، حيث كان « نائل » موزعا بين البيت والعمل ، وكثيرا ما كان يغيب عن أسرته اياما لقضاء مهمة سرية إثر التحاقه بالمقاومة .

وقد شن الكاتب حملة عنيفة على الفكر الديني ، ونراه يزعم أن حضارة المجتمع العربي حضارة سلفية تغتال الابداع ، ويهاجم الغزالي والعقاد ، ويخص بالذم جماعة الاخوان اذ يقول على لسان نائل (... الاخوان ينتهكون الاعراض ويتزوج شيوخهم الفتيات الصغيرات ويحولوهن الى خدم في قصورهم ، ثم يلقون علينا دروسا في الدين ، اننا نعود الى زمن الجواري !)(١) .

لقد كان الكاتب في غنى عن مثل هذه النبرة التي تلجأ الى التشهير مما يقرب الرواية في مثل هذه المواضيع من الدعائية .

وخلاصة ما يريد الكاتب ان يصل اليه ان هذه الاوضاع المتردية جاءت نتيجة حتمية لفساد الاوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهي أوضاع لا يفيد معها الترقيع والحلول الوسط ، وانما لا بد من اصلاح جذري شامل يعيد للامة العربية وحدتها ، وللمواطن كرامته ، وللاسرة تماسكها ، وللمرأة حريتها بعيدا عن الانفصام والاستلاب والعسف(٢) .

---

(١) حليم بركات – الرواية – ص ٢٧٩ .
(٢) انظر الحوار بين نائل وزينب – ص ٣٢١ ، ٣٢٢ .

- ٣ -

ما ان يبدأ حليم بركات بتقديم اولى شخصيات الرواية حتى يذكرنا « بدير البحر » التي كانت المسرح الرئيسي لاحداث رواية « ستة ايام » الفاجعة ، وكان عبارته تلك جسر يربط بين السابق واللاحق من اعماله الروائية(٢) .

لقد وعد « نائل » صديقته زينب ان يحكي لها قصة « ابراهيم الصديق » من بلدة « دير البحر » في المشرق العربي . وهذا التعميم المكاني يجعل من « دير البحر » رمزا له دلالة على اكثر من بلد عربي اجتاحه الاعداء الصهاينة .

ورغم تعدد الشخصيات في رواية « الرحيل » . واختلاف اتجاهاتها وانتماءاتها وتنوع مستوياتها . الا ان اهمها اربع : نائل وزينب وعبد الهادي واميرة ، وهي جميعا شخصيات مأزومة لكل منها وضع حرج يحتاج الى وقفة متانية .

اما « نائل البدري » ـ الشخصية المحورية في الرواية ـ فشاب عراقي عرفنا عنه الكثير بصورة فنية : اذ قدمه الكاتب على دفعات ابتداء من نشأته في البصرة وانتهاء برحلة الاسكندرية ثم العودة الى بيروت .

ونحن نرى ان شخصية نائل البدري هي امتداد وتطوير لشخصية « سهيل » في رواية « ستة ايام » . فكلاهما يشعر بالتناقض بين قيمه ومثله والبيئة المحيطة به ؛ وكل منهما متمرد على الاوضاع القائمة رافض لها ؛ وهما شابان مخلصان للقضية الوطنية ، مستعدان للبذل والعطاء الى اقصى الحدود ، كما يشتركان في انهما سجنا وعذبا مع فارق واحد

---

(٢) انظر : بسام خليل فرنجية ـ الاغتراب في ادب حليم بركات ـ مجلة فصول ـ ديسمبر ١٩٨٢ ـ ص ٢٠٧ .

ان « سهيل » عذبه الاعداء الصهاينة بينما اعتقل نائل وعذب في سجون وطنه(١) .

لقد عرض الكاتب شخصية « نائل » في اطار دينامي بعيداً عن التسطيح ، حيث يتجاوز الواقع فلا يرتضي برفضه بل يتحول من الرفض الى التمرد ، ومن التمرد الى الثورة اذ يقرر الانضمام الى صفوف المقاومة الفلسطينية في بيروت ، ويقوم بعدة مهام قتالية .

كان نائل محاصراً من قبل السلطة فلم يتراجع ، وكان في المنزل يواجه معارضة زوجته وأمه ، ولكنه لم يأبه لذلك ، واستمر صاعداً على درب الكفاح ، بيد انه عندما كان يخلو الى نفسه احياناً ويحاورها ، تأخذه الحيرة في العثور على وسيلة يوفق فيها بين واجباته الاسرية والتزاماته الثورية التي كانت تأخذ معظم وقته ، ولكنه ما يلبث ان يغلب الواجب الثوري .

ولم يلجأ الكاتب الى تقديم نائل عبر التقارير المباشرة ، بل قدمه بوسائل عدة تدل على تمرسه ومهارته في رسم شخصياته ، اذ عرفنا بعض صفاته الخلقية والنفسية من خلال حديث زينب عنه حيث تقول : (ها هو بطل احلامك يا زينب . الانسان المحب ، الصديق ، الذكي ، اللبق ، اللطيف ، المحارب ، الذي يعرف قيمة الحياة ويتمتع بها ، المتحرر من العقد)(٢) .

ومن خلال الاسترجاع عرفنا الكثير عن ماضيه ، ومن اعترافاته لزينب ، وحواره معها ومع غيرها من شخصيات الرواية ، استطعنا ان

(١) انظر : صالح ابو اصبع ــ فلسطين في الرواية العربية ــ مركز الابحاث ــ منظمة التحرير / بيروت ١٩٧٥ ــ ص ١٥١ .

(٢) حليم بركات ــ الرحيل بين السهم والوتر ــ ص ١٣ .

نفوس في خبايا نفسه ونعرف طموحاته وآماله واحباطه ، واتجاهه السياسي وآراء في الحياة والناس (١) .

وكما قدم لنا نائل يقدم لنا « زينب » تلك المراة التي تنبع مشكلتها الاولى من انها تزوجت « حسنين » مرغمة وانجبت منه ثلاثة أطفال .

والتقت « بنائل » في باحة الفندق ، وكانت محرجة للغاية لانها تشعر ان عيون الرقباء ترصدها وهي تخشى الفضيحة ، بينما نائل لا يحس بمثل هذه الامور لانه « رجل » .

زينب تعيش مع زوجها في غربة ولا يربطها الا الاولاد ، ونائل يعيش مع زوجته في غربة من نوع آخر ، اذ تفصل بينهما هوة ثقافية يصعب ان يلغيها : فهي فلاحة وهو جامعي مثقف .

زينب تحب نائل وهو يبادلها الحب . الا انهما متزوجان ولا سبيل الى التقائهما بصورة شرعية الا اذا انفصل كل منهما عن زوجه . وفي هذا هدم لكيان أسرتين وتعاسة لاطفال لا ذنب لهم الا انهم ضحايا تقاليد المجتمع المتخلف .

وتتساءل زينب : (هل من الخيانة ان نحب غير الذين فرضوا علينا ، ولم يكن لنا اختيار في اختيارهم ؟)(١) .

كانت زينب تؤمن ان علاقة صداقة أساسها الاحترام يمكن ان تقوم بين المراة والرجل ، ولكن « نائل » كان يخالفها الراي ، ويصر على ان الجنس أمر اساسي لترسيخ الصداقة !.

لقد ولدت هذه العلاقة بين نائل وزينب موقفا حافلا بالصراعات النفسية عرضها الكاتب من خلال اساليب السرد المختلفة . حيث وصلت

---

(١) انظر : الرواية : الاسترجاع ــ ص ١٢ والحوار ص ٢٢٠ ــ ٢٢٥ ، ص ٢٨٠ ، ٢٨١ ، ٢١٨ ــ ٢٢٥ بين نائل والشخصيات الاخرى .

معاناة زينب الذروة عبر صراع نفسي مرير اذ تقف في مواجهة المجتمع مرة ، وفي مواجهة زوجها اخرى ، وفي مواجهة نفسها ثالثة ... كانت تتمزق لانها لم تكن تعرف كيف توفق بين حبها لنائل ووفائها لزوجها ، وتعلقها باولادها .

كانت مصممة على الا تستسلم لنائل الذي اصر على أن ينالها ، فقال لها ذات يوم : (... لا أفهم لماذا ترين العلاقة الجنسية استغلالا لا مشاركة ؟ وتحتق زينب ، « هل أنت جدي بطرح هذه الاسئلة ؟ اية مشاركة تتكلم عنها ؟ من يدفع الثمن ؟ الرجل الذي يعتبره المجتمع مغامرا ام المراة التي يعتبرها المجتمع عاهرة للقيام بالعمل نفسه ؟ وانت تترك غدا منتشيا بانتصارك ، وتنسى وتبحث عن انتصار آخر . اما انا فأعيش في عذاب . احلم ، أتمزق ، اتوق ، أبكي ..)(٢) .

وعلى العكس من زينب كانت اميرة تلك الفتاة الجامعية السمراء الجزئية المغامرة التي تعلن تمردها على المجتمع قولا وفعلا (...انني لارفض العائلة والزواج فحسب ، بل ارفض الحب . لماذا اكرس نفسي لشخص واحد واصر على ان يكرس نفسه لي ؟) (١) .

كانت على استعداد لان تمنح العشيق جسدها دون ان تمنحه قلبها ، وهذا ماتم بالفعل ، حيث استطاع نائل ان يصل اليها في سهولة ويسر كان نائل قطب الرحى الذي تدور حوله معظم احداث الرواية ، وقد أعطى الكاتب لهذه الشخصية الكثير من اهتمامه فجاءت مرسومة بدقة ، اذ تمثل البطل الواقعي الايجابي الذي يواجه الواقع المتردي ويتحمل آلامه وهو يعي ابعاده . وهو بعيد عن النمط الرومانسي الحالم .. انه

---

(١) حليم بركات ـ الرواية ـ ص ٢٦٥ .
(٢) حليم بركات ـ المصدر السابق ـ ص ١٦٣ .
(١) حليم بركات ـ الرحيل ـ ص ١٨١ .

يحب ويكره ، ويحقد ويصفح ، ويضاجع اميرة ويحن لزوجته ، ويلاحق زينب لكنه يتراجع في آخر الرواية ، ويمارس ما يمارسه المترفون من شرب ورقص وغناء ، وما يلبث حتى يؤنبه ضميره على هذا التناقض!إذ كيف يلهو في الاسكندرية بينما يموت رفاقه في بيروت والجنوب ؟!.

وهكذا جاءت تلك الشخصية المحورية نامية متطورة تجمع بين الخاص والعام . ويمتزج فيها عنصرا الخير والشر بصورة جدلية... تعي تناقضات الواقع وتواجهه وتعمل من اجل التغيير بكل ما اوتيت من قوة (بقدر ما يظل الانسان جزءاً من الشعب ويتعرض لآلامه ، بقدر ما يزداد ثورية)(١) .

اما عبد الهادي الادريسي فقد قدمه لنا الكاتب من خلال حديث صديقته سلام عنه حيث تقول : (جده نحيل : قصير نسبيا ، الذكاء يشع من عينيه ، لايبالي بشكله وثيابه ، يبدو واثقا من نفسه ومهاجما باستمرار وبنوع من السخرية الحادة)(٢) .

وكلما مضينا في الرواية قدما . كلما تكشف لنا المزيد من ابعاد هذه الشخصية الاجتماعية والنفسية والسياسية : فابوه وامه كانا يضطهدانه منذ الصغر ، ولم يكن يملك الا النقمة المكبوتة ، وقد تفوه ذات يوم بلفظة جنسية اثارت حفيظة امه وغضبها ، فامسكت به وانهالت عليه ضربا ، وما ان تحرر منها وخرج حتى امسك بدجاجة كانت امه تحرص عليها اشد الحرص ، وبكل ما اوتي من قوة الصبيان قام بنزع رأسها عن جسدها لينفس عن غيظه ، لقد اسقط كل حقده على الدجاجة المسكينة .

(١) حليم بركات ــ المصدر السابق ــ ص ٩٨ . وانظر : د. عبد المحسن بدر ــ حول الاديب والواقع ــ دار المعرفة القاهرة ــ ١٩٧١ ــ ص ١٠ .

(٢) حليم بركات ــ الرحيل ــ ص ٩٨ .

ويلتقي عبد الهادي مع نائل في معارضته النظام . وقد سجن كل منهما ليخرج اكثرا اصرارا على النضال من ذي قبل (..خرج عبد الهادي من السجن) اكثر ايمانا بالشعب وبصحة افكاره . شدد على تحوله من انسان بريء مشغول بذاته الى انسان يحس بآلام شعبه ، وعلى تحول رؤيته للوجود العربي الحاضر من عالم مكتمل الهي منسجم الى عالم جحيمي متناقض متحول)(١) .

كان يرى القهر في علاقة ابيه بامه ، واخوته باخواته ، وعلاقة الحاكم بالمحكوم والاستاذ بالتلميذ ورب العمل بالعامل والاقطاعي بالفلاح كان يشعر ان جوفه مليء بالسموم (... كان يتمنى لو تقيأ على العالم ولكن السم يظل في داخله (٢) .

ان شخصية عبد الهادي تمثل اثر البيئة ـ بمفهومها الواسع في نشأة الطفل العربي ، وانعكاسها سلبا او ايجابا على سلوكه فيما بعد كما تمثل شخصيته جيلا من الشباب العربي الحائر بين ثقافتين وحضارتين عربية وغربية . لقد احب عبد الهادي وهو في الثامنة عشرة فتاة مغربية في السادسة عشرة وبادلته الحب ، الا ان اهلها اجبروها على الزواج من رجل في الاربعين غني ومتنفذ . وظن عبد الهادي ان الزواج من فرنسية سوف يمنحه السعادة ، بيد ان التناقضات بدات تظهر بعد الزواج شيئا فشيئا حتى تفاقمت : كان يفضل الاقامة في المغرب ، بينما كانت تفضل الاقامة في فرنسا ، وزيارة المغرب بين حين وآخر .

وقد وصلت الامور طريقا مسدودا عندما علمت ان له علاقات نسائيه ومان فاتحته في الموضوع حتى ضاق ذرعا وحاول الهرب ،وهنا سألته : هل لديك مانع في ان اقيم علاقة مع رجل فرنسي كما تفعل

(١) حليم بركات ـ الرواية ـ ص ١٣١ .
(٢) حليم بركات ـ المصدر السابق ـ ص ٥٦ .

انت ؟ هنا ثارت ثائرته ، وهددها بالانفصال ، وهذا ماتم بالفعل بعد زواج دام تسع سنوات .

ان شخصية عبد الهادي تعكس التناقض بين المبادىء والسلوك . . بين مايقوله وما يفعله . بين ماورثه عن الاصل وما اكتسبه من ثقافة ، كما يشير فشل الزواج من الفرنسية الى صعوبة التوفيق بين الحضارتين، او الحكم بالفشل على تلك الظاهرة التي انتشرت بين بعض الشباب ومع الزواج من الاجنبيات (١)

جاء عبد الهادي الى الاسكندرية لحضور المؤتمر ، فالتقى بسلام التي تعلقت به رغم انها متزوجة ، كما تعلقت زينب صديقتها بنائل ، مع فارق جوهري يتمثل في أن «سلام» منحت نفسها لعبد الهادي دون مماطلة بينما رفضت زينب ذلك ، واصرت على ان تكون العلاقة بينهما قاصرة على الصداقة فحسب . وتلك قضية عامة تطرحها الرواية وكان السؤال المطروح هو :

هل يمكن ان تكون هناك صداقة بين رجل وامراة بعيدا عن الجنس؟ ان الرواية عرضت اجابتين متناقضتين مثلت اولاهما زينب والثانية سلام وكاني بالكاتب يريد ان يقول ان القضية نسبية تعتمد على الظروف وطبيعة تكوين الشخصية ؟ فسلام كانت ضحية تربية الاهل وتعسفهم، حيث صادروا حريتها منذ الصغر ، وكان هم امها أن تتمتع بثروة الزوج وكانت تريد لسلام ان تتعلم الانجليزية والفرنسية لا العربية، وترسم لها برنامج حياتها . وقد كانت علاقتها مع بقية افراد الاسرة علاقة قمعية تقوم على الاجبار لا الحوار .

---

(١) انظر : جورج طرابيشي ـ شرق وغرب ـ دراسة في أزمة الجنس والحضارة في الرواية العربية ـ دار الطليعة ـ بيروت ـ ط ٢ ـ ١٩٧٩ ـ ص ٥ وما بعدها .

وكما اجبرت فاطمة ـ اخت عبد الهادي ـ على الزواج من رجل في سن الاربعين ، اكرهت سلام على الزواج من عبد الامير الذي كان يهينها ويقهرها ، ويغيب في الخارج معظم ايام الشهر ، مما دفعها الى الهروب من واقعها بحثا عن اصدقاء تقضي معهم وقتا تنسى فيه مأساتها، بيدان هذا لايحل مشكلتها بصورة جذرية ، لان عبد الهادي صديق عابر سيعود الى المغرب بعد المؤتمر وتبقى هي وحيدة يقتلها الملل والاغتراب .

ان الهروب من مواجهة الواقع لايحل تلك المشكلات المعقدة للغاية؟ ذلك ان الطلاق سيؤدي الى شقاء الاطفال لا لشيء الا لانهم ثمرة زواج فاشل .

واذا ماتأملنا شخصية اميرة السعيد ، فاننا نلاحظ انها تختلف عن بقية الشخصيات النسائية ، اذ ترفض الزواج لئلا تكون تابعة لرجل، وترفض الحب لانها لاتريد ان تكرس نفسها لشخص واحد ، وربما جاء ذلك انعكاسا لقراءاتها في الماركسية والوجودية والفرويدية، كما شهدت اخفاق صديقتيها سلام وزينب في تجربة الزواج .

نائل وزينب وعبد الهادي وسلام واميرة شخصيات تمثل المستوى الاول في الرواية حيث كانت ممتدة في معظم الصفحات ، رغم انتمائها لعدة بلدان عربية ، الا ان مشكلاتها تكاد تكون واحدة مع فروق دقيقة، وهي مشكلات غالبا ماتنبع من الظروف الاجتماعية والنفسية حيث القهر والكبت والظلم . وقد اختلفت ردود فعل تلك الشخصيات فتمرد بعضها، وظل بعضها الآخر يكتم آلامه ، وفريق ثالث ظل متأرجحا بين الرضى بالواقع ورفضه .

اما المستوى الثاني فيمثله حشد هائل من الشخصيات الثانوية التي كانت بمثابة ظل الشخصيات الرئيسية ، واهمها زكي سعيد ذلك المناضل الذي سجن وعذب ، فخرج الى شوارع الاسكندرية يخاطب

الجمهور من خلال مسرحه الشعبي الجوال ، وكلما طاردته الشرطة هرب ثم عاد الى الظهور . وقد وضعه الكاتب في اطار العاقل الذي يتظاهر بالجنون ليتمكن من التعبير عما يجول بخاطره في تلقائية وصراحة مكشوفة (١) .

ومن الشخصيات الثانوية التي وقف عندها قليلا الفتى عربي حيث زارته الشلة في حي الغورية الشعبي بالقاهرة وكان قد خرج لتوه من السجن ، وكانت زيارة المكان فرصة سانحة للكاتب ليوازن بين الاحياء الارسقراطية في مصر والاحياء الفقيرة المهدمة .

وذكر الكاتب اسماء عديدة مثل مبارك وفكري واشرف واحمد والشيخ امام دون ان يكون لها فعاليات في دفع الاحداث ، وكان الهدف منها توفير خلفية واقعية للرواية . وما يجمع تلك الشخصيات هو العداء لحكم الرئيس السادات ورغم ان الكاتب كان يتنقل بنا من مكان الى مكان وفقا لحركة الشخصيات اذ طوف بنا ببغداد وبيروت بعهرها وملاهيها ومنتدياتها الثقافية . وكوبنهاجن وروما والمغرب . الا ان معظم احداث الرواية الهامة دار في الاسكندرية قبالة الشاطيء ونحن نرجح ان الكاتب اختار فترة السبعينات كاطار زماني ، والاسكندرية كاطار مكاني لان خروج مصر في تلك الفترة بعيدا عن الصف العربي ادى الى نتائج خطيرة للغاية .

ومن الظواهر اللافتة ما نراه من تعلق حليم بركات بالبحر حتى العشق . فقد افتتح الصفحة الاولى من روايته هذه بقوله :« يتعامل نائل البدري مع البحر باساليب متنوعة .....» (١) .

وجعل عنوان الفصل الاول « مسافات البحر ـ وعنوان الفصل الاخير ممارسة المد والجزر » حيث يختتم الرواية بالحديث عن البحر ايضا .

---

(١) انظر : حليم بركات ـ الرحيل ـ ص ١٢٧ ، ١٧٢ .

وليس هذا فحسب بل انه يتخذ من قرية «دير البحر» مسرحا لاحداث روايته «ستة ايام»، كما يجعل عنوان روايته الثانية «عودة الطائر الى البحر»، ونراه يقف طويلا متأملا امام البحر الذي يوحي له بفيض من الخواطر والسبحات التأملية، وتلك قضية تحتاج الى مزيد من البحث بصورة تشمل كل اعماله الروائية .

وكما كانت الثنائيات الضدية مفتاح شخصياته على تنوعها، اذ يضع عبد الناصر في مواجهة السادات، وجنان زوجة نائل الخجول البرئية البسيطة الناعمة، في مواجهة سلام المتمردة على الاهل والزوج والمجتمع .... هذه الثنائيات فلمسها بوضوح عند وصفه للمكان، فيضع شبرد القاهرة في مواجهة حي الفورية، وشاطىء المنتزه في مواجهة المناطق الفقيرة بالاسكندرية، وكأن انفصام الشخصيات يمتد لينسحب على المكان .

ولا بأس من عرض نموذج على سبيل التمثيل لا الحصر، حيث توجه عبد الهادي ونائل واميرة ومبارك الى منزل« عربي»»(... ينهضوا معا من مقاعدهم الوثيرة . يسير نائل الى جانب اميرة، ويتبعان مبارك وعبد الهادي . يعبرون الحجاب والبوابين في طريقهم خارج الفندق فيعترضهم هؤلاء كل بدوره، « شرفتم يا باشا»، « عاوز خدمة يا بيه»، «اي حاجة ياخواجة» «تكسي يالفندي» .

أين هذه الصورة من حي الفورية (... الناس امواج تتلاطم وتتداخل في بعضها، فيربض المجتمع تحتك وفوقك والى يمينك ويسارك وامامك وورائك . بل يربض فيك ويقبض عليك من الداخل هوواشياؤه ووسائله خضار عفنه وعربات وخيول وبقايا قاذورات ومياه آسنة وغبار كثيف

وجلابيب مخططة وملاءات سوداء وحلويات وذباب وروائح طعمية ووجوه مغضنة حتى في حالات الابتسام .

فصيحج أصوات تختلط دون انسجام : نداء الباعة ، شتائم ، غناء ، آذان ، خطب ، فرقعة ، زمامير عربات ، ايقاعات حوافر الخيل ، نهيق ، رنين اجراس ، فرقعة اوعية نحاسية تتصادم ، عياط اطفال ، الخ)(١) الا يشعرنا هذا الوصف الدقيق بواقعية الصورة التي تقطر بؤسا ؟ لقد قامت هذه اللوحة البديعة على التقاط الاشياء الصغيرة التي تهبنا احساسا كاملا بالمكان وساكنيه .

ومما يؤخذ على الكاتب ان معظم الشخصيات التي عرضها كانت تنتمي سياسيا للمعارضة او اليسار ، ولم يعط الفرصة لوجهة النظر الاخرى .

ولو فعل لوفر للرواية بعدا فنيا ، ومن هنا بدا الفرق واضحا ، بين البعد السياسي والبعدين الاجتماعي والنفسي اذ عرض شخصيات متنوعة متصادمة امدت الرواية بدفقة حيوية بينما ظلت النظرة السياسية احادية .

ويلاحظ ان الكاتب يعلن عداءه بشكل سافر لنظام السادات اذ يقول : (... تقترب الطائرة من النظام المصري)(٢) ، وفي موضع آخر من الرواية يقول قائل : (ان الشعلة يجب ان تظل مضيئة ، سينطفىء السادات قبل ان يطفئها)(٣) .

وفي موضع ثالث يهاجم العقاد والقيم الدينية بشكل سافر عنيف ، وكان في غنى عن تلك النبرة الخطابية ، اذ يستطيع القاريء ان يستنتج ذلك كله من خلال السياق(٤) .

(١) حليم بركات ــ الرواية ــ ص ٦٨ ، ٦٩ .
(٢) حليم بركات ــ المصدر السابق ــ ص ٤٢ .
(٣) حليم بركات ــ نفس المصدر السابق ــ ص ٥٥ .
(٤) انظر : نيللي كورمو ــ فيزيولوجية القصة ــ مترجمة عن الفرنسية ــ مجلة الاداب ــ بيروت ــ يناير ١٩٥٤ ــ ص ٧٧ وما بعدها .

وخلاصة القول ، فان شخصيات « الرحيل » ــ رغم ما ذكرناه من عيوب جاءت مرسومة بدقة ووعي ، وركز الكاتب على البعدين الاجتماعي والنفسي دونما اغفال للابعاد الاخرى ، ونحن نحس بحق ان معظمها يعيش بيننــا .

ــ ٤ ــ

من يتتبع اساليب السرد في الرواية ، يلاحظ ان الكاتب اختـار اسلوب السرد بضمير الغائب ، مما قد يتيح له بعداً . مناسباً فيرقب شخصياته عن كثب ، على عكس السرد بضمير المتكلم الذي قد تلتبس فيه الشخصية الروائية بشخصية الكاتب ان لم يتنبه المؤلف لذلك(١) .

ولم يكن هذا الاسلوب هو الاوحد في الرواية ، بل نراه ينوع ، فيلجأ الى حديث النفس (ص ١٤ ـ ص ٢٧٣) ، والاسترجاع حيث ـ ينبه القارىء الى ذلك اذ يقول في معرض حديثه عن عبد الهادي (... عادت به مخيلته الى المغرب)(٢) وقد يلجأ الى الاطراف ، اذ يتبادل نائل وزينب البوح باسرار الماضي ، كما تعترف سلام لعبد الهادي بسلسلة من الاحداث التي مرت بها في الماضي ولازالت تؤرقها .

ومن الظواهر التي تستوقف الباحث قضية استلهام التراث وتوظيفه بشكل يدل على وعي كامل من حليم بركات ، حيث يعرف متى وكيف يتعامل مع التراث العربي القديم من اسطورة وحكاية وامثال وزجل .

وقد مهد الكاتب لما هو مقبل عليه من توظيف التراث عندما جعل اميرة تقرأ الاساطير العربية وتنوي ان تكتب دراسة تحليلية حولها فيما يتعلق بعلاقات الرجل والمرأة كما تنعكس في هذه الاساطير .

(١) راجع : رينيه ويلك ــ نظرية الادب ــ ترجمة محيي الدين صبحي و د. حسام الخطيب . المجلس الاعلى لرعاية الفنون والاداب ، دمشق ، ط ١٩٧٢ ، ص ٢٨١ .

(٢) حليم بركات ــ الرحيل ــ ص ٦٠ .

ولا أدل على مهارة حليم من توظيفه لليلة « ٥٨٢ » من « الف ليلة وليلة » حيث تقص أميرة (... اعلم ايها الملك ان رجلا صيادا ... دخل يوما من ذات الايام كهفا من كهوف الجبل ، فوجد فيه حفرة ممتلئة عسل نحل ، فجمع شيئا من ذلك العسل في قربة كانت معه ، ثم حملها على كتفه واتى بها المدينة ومعه كلب صيد . وكان ذلك الكلب عزيزا عليه، فوقف الصياد على دكان زيات وعرض عليه العسل فاشتراه صاحب الدكان ، ثم فتح القربة واخرج منها العسل لينظر ، فقطرت من القربة قطرة عسل ، فاجتمع عليها ذباب فسقط عليه الطير . وكان الزيات له قط فوثب على الطير فرآه كلب الصياد فوثب على القط فقتله ، فوثب الزيات على كلب الصياد فقتله ، فوثب الصياد على الزيات فقتله ، وكان للصياد قرية وللزيات قرية فسمعوا بذلك فاخذوا اسلحتهم وعددهم وأقاموا على بعضهم غضبى ، والتقى الصفان فلم يزل السيف دائرا بينهم الى ان مات منهم خلق كثير لا يعلم عددهم الا الله تعالى)(١) .

ويفك الكاتب الرموز فيرى انها تعكس الصراع على الساحة اللبنانية ، وقطرة العسل ترمز الى الازدهار اللبناني ، والزيت هو البترول العربي. وقد يعمد الى التعليق اللاذع كأن يقول بعد ان وصف الحرب بين بكر وتغلب (... استمرت الحرب بين بكر وتغلب اربعين سنة ، لا ستة أيـام !)(٢) .

وفي نهاية الرواية يورد واحدة من نوادر جحا تنضح بالسخرية وتتصل اتصالا وثيقا باحداث الرواية(٣) .

---

(١) حليم بركات ـ الرحيل ـ ص ٢٧٥ .

(٢) حليم بركات ـ المصدر السابق ـ ص ١٨٧ .
انظر استلهام التراث في الصفحات : ١٥ ـ ١٧ ، ٧٢ ـ ٧٦ ، ١٢٢ ، ١٩٢ ـ ١٩٣ ، ٢١٢ ـ ٢١٥ .

(٣) حليم بركات ـ المصدر السابق نفسه ـ ص ٢٠٢ .

ونراه يضحي بقواعد اللغة جريا وراء مطابقة ما يسوقه لاسلوب الادب الشعبي اذ تقول اميرة (حكي انه كان في قديم الزمان وسالف العصر والاوان رجل اسمه عربي ... وكان عربي شاب ميح بعقل رجيح ولسان فصيح اشتهر اسمه في جميع الاقطار وحمل الى العالم النور والنار وخضعت له الامصار والسمك في البحار)(١) .

وربما عكس هذا الاستخدام المكثف للتراث ، وتوظيفه في عدة مواضع من الرواية ، حماس الكاتب لطبقة السفح ، وقد ينوي ان يقول : ان الزمان قد استدار من جديد ، وكان الاسطورة تحولت الى واقع .

واذا ما تحولنا الى الحوار ، فاننا نلاحظ انه في النصف الثاني من الرواية يزداد طولا وتكثيفا ، ولا عجب فالصراعات تتصاعد ، والمشكلات تتعقد حيث اضحت المواجهة بين مختلف الشخصيات ضرورة حتمية .

ويكفي ان نسوق جانبا من الحوار الذي يفيء لنا بعض رؤيا الشخصيات المتحاورة :

قال نائل يخاطب زينب بعد ان شكا كل منهما للاخر همومه :

(ــ لابد من تغيير الواقع .

ــ اوافق على المبدأ . انما كيف ؟

ــ نتحرر من الخوف قبل كل شيء

ــ ثم ؟

ــ نحدد مشاكلنا وحاجاتنا واهدافنا .

ــ ثم ؟

ننتظم .

(١) حليم بركات ــ نفس المصدر ــ ص ٧٦ .

ـ ممنـوع .
ـ نخش تحت الارض ونقضم جذور النظام .
ـ تحلـم)(١) .

لقد كشف الحوار عن اقدام نائل واحجام زينب . . عن تصميمه وعزمه على تجاوز الواقع وعن ترددها وخوفها من الاخرين .

ومن الملاحظ أن الحوار جاء سريعا حيث العبارة تختزل حتى تصل الى لقطة واحدة تكفي للكشف ، كما انه يخلو مـن الالفاظ العامية لان الشخصيتين المتحاورتين مثقفتان ؛ فاذا كان المتحاوران مـن الطبقـة الشعبية لجا الكاتب الى استخدام اللهجة العامية المصرية(٢) .

اما عبارة حليم بركات فسهلة رائقة يبدو فيها تأثره الواضح بالتراث ـ كما اسلفنا ـ عن وعي كامل ، اذ تكثر المفردات المستلة من تراثنا الشعبي الفني نحو : الست بدور ـ السندباد ـ الشاطر حسن ـ خاتم سليمان ـ المارد ـ السلطان ـ بطن الحوت ـ جحا ـ الياقوتة ـ اللؤلؤ ـ الزبرجد . . . الخ .

ويلجأ الكاتب الى البلاغة الشكلية عند وصف الطبيعة ، وحين تتوتر العاطفة نحو قوله يصف احساس « عبد الهادي » وهو يغادر روما الى القاهرة (. . . يتوجه نحو القاهرة حاملا احلامه على كفيه المفتوحتين يريد حبيبته غيمة تمطر متى وحيث شاءت . يحس دمعة في حلقه لا تقفز الى عينيه . تظل هناك . . . يتطلع خارج النافذة ويتخيل انه يقفز خارج الطائرة من غيمة الى غيمة ، فيقشعر بدنه)(٣) .

---

(١) حليم بركات ـ الرحيل ـ ص ٢٣١ ، ٢٣٢ .
انظر الحوار في الصفحات : ١٥٩ ـ ٢٢٠ ـ ٢٤٤ ـ ٢٦٠ ـ ٢٧١ ـ ٢٠٨ ـ ٢١٥ .
(٢) انظر الرواية : الصفحات : ٦٨ ـ ٧١ ـ ٩٠ ، ٩٣ ، ١٢٧ .
(٣) حليم بركات ـ الرحيل ـ ص ٦١ .

اقتربت الطائرة من مطار القاهرة ، واطل عبد الهادي من النافذة ، فرأى النيل شريانا ازرق في جسد الصحراء ، يسعى باتجاهات عدة بحثا عن البحر . وينشيء الاسكندرية منزلا يسكنه هو والبحر . يتداخلان وينامان معا بهدوء)(١) .

ومن الظواهر السلبية التي تكررت في عدة مواضع من الرواية الاخطاء النحوية التي يصعب ان تحمل على انها اخطاء مطبعية نحو قوله (ثم ودع ابيه) ص ٥٥ ، أو قوله : (الليلة الرابعة عشر ؟) ص ٧٢ او قوله : (وصمت نائل وقد احس بمآسي تاريخية) ص ١٢٣ . ونراه يذكر لفظة « كأس » (١٢٣) ، كما يذكر لفظة الريح (ص ٢٢٢) وكان من حقهما التأنيث .

واستعمل الكاتب الفاظا جنسية مكشوفة في مواضع محدودة للغاية ، شأن الجاحظ ، كما اكثر من استخدام العامية على السنة الطبقة الشعبية جريا وراء واقعية الشخصية .

واذا كان ما عرضناه من تحليل لهذه الرواية يمثل بعض ما يمكن ان يقال وهو كثير ، فانها كانت بحق امتدادا وتطويرا لروايات حليم بركات السابقة ، كما تقف في مقدمة الروايات الواقعية النقدية التي تكشف تناقضات الواقع وتحاول تجاوزها .

(١) حليم بركات ــ الرحيل ــ ص ٤٦ .

متابعات

في ذكرى : جوليا طعمة دمشقية

نجوى قلعجي

بمناسبة مرور ثلاثين عاما على وفاة الصحافية اللبنانية جوليا طعمة دمشقية (١٨٨٠ ــ ١٩٥٤) التي انشأت مجلة « المرأة الجديدة » وكانت من اوائل اللواتي كتبن لاجل حقوق المرأة ، تحية منا لذكراها مع باقة من آرائهـا :

« متى اقنعنا الرجل ان للمـرأة شأنـا مثـل شأنـه ، وانها تقوم بأعمال تعد النصـف الاخير من اعمال هذه الحياة بالنسـبة لاعماله . ومتى اقنعناه أننا قائمات بها خير قيام وان لدينا متسـعا من الوقت ومن المقدرة ويمكننا معه أن نساعده ونعينه في الاعمال الاخرى التي تفرد هو بها ، فعندئذ لا نحتاج الى مطالبته بشيء بل ننال كل شيء بدون طلب ولارجاء ولا ثورة ولا الحاح ولا تمرد » .

« يلزمنا تغيير تدريجي في الاخلاق والعادات مع الاحتفاظ بكثير من القديم المفيد الذي لا غبار عليه . ثم انني مثلك لا أريد الطفرة بل جل ما ابتغيه تحطيم القيود الجائرة التي قيدتني بها تقاليد الجهل لاتمتع معك بحرية الوجود . واكتفي ان تحسبني روحا لا متاعا ، اكتفي ان تعتبرني مخلوقة حساسة ناطقة لا بهيمة . اكتفي ان امشي وإياك الى الحياة السعيدة مشي الشريك مع الشريك » .

« انا اطلب ان تساويني بنفسك بقدر ما تسمح الطبيعة بذلك واست طامعة قط بالتفوق عليك . ولكن اذا وفقني الله الى ما يفضل فكرك أو عملك او تدبيرك ارجو منك ان لا تبخس مجهودي حقه لمجرد صدوره عن امرأة » .

كوليت

وبمناسبة مرور ثلاثين عاما ايضا على وفاة الاديبة الفرنسية كوليت. يتم تكريمها باعادة طبع نتاجها ضمن موسوعة لابلياد المخصصة لروائع الادب العالمي . وبهذه المناسبة التاريخية كتب فرانسوا نوريسيه من اكاديمية غونكور يقول : « الكنيسة رفضت السماح لجثمانها بطقوس الدفن والدولة كرمتها بجنازة رسمية ، كان هذا منذ ثلاثين عاما ، واليوم، واخيرا ، تتوج في موسوعة لابلياد ، انها وبعد ثلاثة عقود تعرف طريق التشريف الذي خلقت له » .

<◌>

مقابلات :

● تكتب أم لا تكتب ؟

عن هاجسه اليومي والادبي من القنبلة النووية تحدث الروائي الايطالي « البرتومورافيا » الى مجلة « النوفيل اوبسرفاتو » بكثير من الرعب والالم وعندما سئل اذا كان وبسبب هذا الهاجس سيمتنع عن لكتابة ،

أجاب بالنفي مبينا انه في كتابه الاخير يتحدث عن هذه القنبلة في قصة تحمل عنوان « الشيطان لا يستطيع حماية العالم » ، وعندما سئل عن اثر الهاجس النووي عليه قال : « يجب أن اتحرر من هذا الهاجس ، يوجد شيء شيطاني في هذا التهديد الذي يثقل على الانسان وعلى الابداع .. ان فكرة ان النوع الانساني يمكن ان يمحي تجعلها عبثا كل رغبة في الابداع ، الكتابة لمن ؟ لماذا ؟ ولاجل اية اجيال ؟ » .

وفي مقابلة اجرتها مجلة « الاداب السوفياتية » مع الاديب « فالانتان كاتيف » البالغ من العمر ٨٦ عاما وجوابا على السؤال التالي : نعرف ان مبداك هو : لا يمر يوم دون كتابة سطر . أجاب « أعمل دائما في الصباح وعندما أكون في صحة جيدة انهض في الليل من نومي لاكتب واذا كان عملي يسير فلا احد يستطيع ازعاجي حتى اذا قفز الاطفال في مكتبي ، اذا صرخوا أو لعبوا » .

وإذا كانت الشيخوخة لم تمنع « البيرتو مورافيا » من الكتابة . وإذا كانت الشيخوخة لا تقف بين « كاتيف » والكتابة فان الانشغال في دار النشر يصرف الدكتور سهيل ادريس عن التاليف ففي صفحة « ضيف الاسبوع » في مجلة « الكفاح العربي » قال : « لم اعط في الرواية كثيرا . خلال عشرة اعوام كتبت ثلاث روايات ، كان آخرها عام ١٩٦٢ ، يرعبني احيانا الشعور بأني لن أكتب بعد رواية . وتاخذني النقمة على الادباء انهم صرفوني عن الكتابة لاهتم بما يكتبون . حين اتسلم من احدهم مخطوطة . أفرح له واحزن لنفسي . وقد يأخذني الحسد وأندم اني لست انانيا بما فيه الكفاية . كانت الانانية تقتضيني ان افعل كما يفعل آخرون : الا ينشروا الا انتاجهم الرائع . ولكنني التمس العزاء باني أشارك في اقامة بنيان ثقافتنا الجديدة ولو بالبنات الاخرين . أعزي نفسي بذلك ، ثم أحزن من جديد ، وفي كل مرة ، ينتهي بي الامر الى أني لا يحق لي أن أيأس .

● هل تحبين المال ؟

سؤال لفرانسواز ساغان وغادة السمان

بمناسبة صدور كتابها « مع افضل ذكرياتي » وفي مقابلة مع المجلة الادبية الفرنسية (الماغازين ليتيرير) قالت فرانسواز ساغان مؤلفة « هل تحبين برامز جوابا على السؤال التالي :

ـ لقد وجه اليك اللوم بانك تربحين المال « بسهولة » بواسطة كتبك ؟

ـ حين صدور كتابي « مرحبا ايها الحزن » كنت شابة لا اتجاوز الـ ١٩ عاما . ان تربح فتاة في التاسعة عشر من عمرها الملايين ، لم يكن هذا الامر عاديا لا بالنسبة لي ولا بالنسبة للاخرين ، الذين شكل لهم هذا الربح نوعا من التحريض .

وبمناسبة صدور روايتها الجديدة « ليل المليار الاول » قالت الاديبة غادة السمان وفي مقابلة مع مجلة « بيروت ــ المساء » جوابا على السؤال التالي الذي لا يبتعد عن السؤال الموجه الى فرانسواز ساغان :

ـ غادة ، الاكثر مبيعا بين كتاب العربية ، او من الاكثر مبيعا اذا شئنا التحرير . رغم قسوة تعبير البيع والشراء في دنيا الكلمة احيانا ، ما هو شعورك كلما عرفت انك احتللت المرتبة الاولى في معارض الكتب . وهل لهذا تأثير فيما تكتبين ؟

ـ كل حقيقي يصدقني ، تعابير البيع والشراء تصور بصدق الحد الادنى الممكن من العلاقة بين الكتاب وشاريه . وما دمت اقدم انا على طبع « السعر » على الغلاف الاخير من الكتاب فهذا يعني ضمنا قبولي بتلك العلاقة « ان من يشتري كتابي لا يشتريني بالضرورة ... البيع والشراء مرحلة بدائية اولى بين الكاتب والقارىء ، ومن يقرأ سطوري وما بينها

يرفع مستوى علاقتنا الى الصداقة الانسانية ، حيث تتحول الحروف الى شرايين توحد دورتنا الدموية الفكرية .

قلها بكل قسوتها : بيع وشراء ، فعيني لا تخجل مما تقدم عليه يدي .. ولكل مهنة مخاطرها ، ومن مخاطر مهنة الكتابة تعريض حروفك للاستعمالات كلها ، ابتداء من حفظها في قلوب قرائك وانتهاء باكتشافك لاحد كتبك ذات ليلة ماطرة تحت دواليب سيارة موحلة . رغم كل شيء فالكلمات الصادقة تطير حتى ولو احترق الورق المكتوبة عليه . وكل قارىء تعني كلماتي له شيئا يحولها من مادة استهلاكية الى فعل انساني ، وهكذا فالبيع والشراء مرحلة واقعية لا بد منها للحصول على لقاء انساني وقارئك » .

● **تكنولوجيا د. يوسف ادريس :**

في مقابلة اجرتها معه مجلة « المستقبل العربي » كان للدكتور يوسف ادريس عفوة او سهوة لم ينتبه ربما لاثرها وهو يتحدث بروح علمية دقيقة خاصة وانه يراعي دوما « اكتشاف قانون كوني للاشياء او الشخصيات والمواقف » .

في المقابلة المذكورة قال « ان البلاد العربية فيها حوالي اربعة آلاف او خمسة آلاف كاتب محترف لا يقدر معظمهم مهمة الكتابة ولا حتى مهمة استخدامهم الفني للغة العربية . ولهذا هناك كم ضخم من الانتاج الادبي والقليل منه جيد . فالقصيدة التي يمكن مقارنتها من حيث المستوى بمعلقات الماضي نادرة لان العملية الابداعية لا تتم الا من خلال جهد ضخم وتفكير عميق يكشف لنا انفسنا » .

ثم يقول : « اما عن الادب الحالي . فالقليل منه هو الذي يجد صدى في نفسي . وهذا ما آسف له لاني كلما كتبت ازداد شوقي للقراءة الجيدة . ولذلك فان معظم قراءاتي تنحصر في مجال العلم والتكنولوجيا . فالكاتب المسلح

بالرؤية الكونية الدقيقة للعلم يستطيع ان يكتب ادبا دون أن يدرس ادبا . وتأكيدا لذلك لقد كتبت في الادب المسرحي قبل ان أقرا شكسبير ، وهذا في رأيي يقلل من فرص التقليد ويزيد من فرص الخلق والابداع . ولكن هذا بالطبع لا بد ان يتلوه دراسة جيدة لكل ما كتب من قبل » .

لا نعتقد ان الكتابة الادبية دون قراءة ادبية تقلل من فرص التقليد وتزيد من فرص الخلق حتى وان كانت تسبقها « رؤية علمية دقيقة للكون » وتتبعها « دراسة جيدة لكل ما كتب من قبل » . قد يضطر الى مثل هـذا الفصل بعض المبدعين بسبب ظروف حياتية معينة ولكن لا يصح تعميم هذا الرأي ، اذ ما عساها تكون كتابة ادبية دون قراءة أدبية خاصة وان الدكتور يوسف ادريس ينتقد الادباء العرب المخترفين ــ كما سماهم ــ لانهم لا يقدرون العملية الابداعية التي « لا تتم الا من خلال جهد كبير » فكيف تراه يكون أدب الشبان الذين قد يقلدون لا أدبه بل مباشرته للكتابة فيكتبون شعرا دون قراءة الشعر قديمه وحديثه ويكتبون مسرحا دون قراءة او حضور المسرح وكلهم ليمنوا بمقدرة يوسف ادريس الذي كتب في المسرحيات دون ان يقرا شكسبير !

★ ★ ★

مـن المطابـع :

● **معنى « التنفس » ادبيا وصحيا :**

المرض هـو محاولة تعبير .. هذا ما يؤكده الاخصائي في الجهـاز التنفسي « فرانسوا برنارد ميشيل » في كتابه « النفس المقطوع ، التنفس والكتابـة » .

هذا الكتاب الذي يمزج بين الطب والتحليل النفسي والحدس الادبي، يضع « السماعة » على صدر كل من ميريمه ، كينو ، فاليري ، كامـو بروست ، ورولان بارت ، ليلتقط من خلال ايقاع كتاباتهم ومن خـلال وصفهم لاضطراباتهم التنفسية نبض مصادر وحيهم .

وفي هذا الكتاب الذي يشبه العيادة الادبية يعاين المؤلف معنى التنفس الانساني في يسره وعسره ، ليكتشف انه في تقطع الانفاس او انقطاعها دلالة هي نفسها دلالة النتاج الادبي . وان الامراض كما الكتب لها تاريخ ثقافي اكثر من كونها ذات تاريخ عضوي . لذا فهو بعد ان يعاين « الربو » الذي عانى منه الشاعر ريمون كينو او السل الرئوي الذي عاش معه الناقد الادبي رولان بارت ، يخلص الى تعريف الامراض كما يلي : السل هو مرض الانا الرومانطيقية ذات البنية العضوية القوية ، الربو ، مرض الارتياب وغروب اليقينيات ، اما سرطان الرئة فهو مرض من أصيب بتلوث عضوي ومعنوي . وهكذا بعد أن يفتتح المؤلف فرعا جديدا في النقد الادبي يمكن تسميته بالنقد الادبي الاستشفائي فانه يؤكد أن أعراض التنفس المتعددة هي كامنة بالقوة في كل انسان فما ازمة الربو عند « مارسيل بروست » سوى « غيظ البورجوازية الصغيرة الذي يسدد نحونا لان صديقنا قد تأخر عن موعده » اما ان التهاب الحنجرة عند الشاعر « مالارميه » ما هو الا « مبالغة » الصوت الذي يختنق من انفعال مفاجىء » .

◎ عندما فقد سارتر صبره :

يصدر قريبا عن دار « غاليمار » كتاب بعنوان « فرويد » كتبه سارتر عام ١٩٥٩ ولهذا الكتاب حكاية تختصر بأن المخرج السينمائي « جون هيستون » طلب الى سارتر كتابة سيناريو عن حياة رائد التحليل النفسي وفكرة الفيلم كما عرضها المخرج هي ابراز فرويد كمغامرة في حقل الاكتشافات بحيث انه يرفض التنويم المغناطيسي ويخترع بجهد وبتدرج وعذاب التحليل النفسي . وبسبب ضائقة مالية قبل سارتر هذه الصيغة لقاء مبلغ كبير من المال . ومنذ عام ١٩٥٨ الى عام ١٩٦١ ظل السيناريو يتنقل من يد سارتر الى يد هيستون والعكس ، حيث يطلب الى فيلسوف « الوجود والعدم » اعدام بعض المشاهد أو ايجاد بعض المشاهد : حتى وصل الامر بسارتر الى اعادة كتابة السيناريو .. وما ان وصل

« فرويد » اخيرا الى هوليوود حتى تم تقليص السيناريو وتحويره ، عند هذه النقطة ، فقد سارتر صبره فأصر على عدم ادراج اسمه في لائحة الفيلم الذي انتج عام ١٩٦١ وقام ببطولته كل من منتغمري كليف وسوزان يورك .

ويبدو ان سارتر الذي كان يضيق من تدخل المخرج في عمله طوال سنوات كتابة فرويد ، كان يعبر عن نفاذ صبره كما في هذه الرسالة التي كتبها الى « سيمون دوبو ڤوار » عام ١٩٥٩ من ايرلندا حيث امضى عدة اسابيع في منزل لهيستون لاجل انجاز السيناريو : « يا له من عمل ! اف ! يا له من عمل ، كم من الهذيان هنا ، ما من احد بريء من عقده ، انطلاقا من المازوشية وصولا حتى الوحشية ، وبالرغم من ذلك ، لا تصدقي اننا في الجحيم ، انما نحن في مقبرة جد كبيرة » ثم يمضي واصفا هيستون : « يهرب من الفكرة لانها تكدره ، اننا نجتمع كلنا في مدخنة نتكلم جمعا ثم وفجأة وفي خضم النقاش يختفي » .

● **اذا كنت صديقي أعطني بندقية :**

تم مؤخرا جمع المقابلات التي اجراها « جول هوري » احد كبار الصحافين الفرنسيين في القرن التاسع عشر ، في كتاب يحمل عنوان « ٤٣ مقابلة أدبية وفنية » .

اعتبر النقاد الكتاب منجم ذهب لان يقدم لقاءات حية مع مشاهير القرن التاسع عشر ومنهم : موباسان ، مالارميه ، تولستوي ، مارك توين ، أميل زولا ، أنا تول فرانس ، سارة برنارد ، سولي برودوم ، كبلنغ ، فيردي ، كما ان احد النقاد شبه الكتاب بعلبة الاسرار قائلا : « ان احدى صفحاته تنتزع الدمع منا ، الصفحة التي يتذكر فيها « اميل زولا » لحظات احتضار « تورغنيف » فيقول : « .. وبعد ، لقد مات موتا مريعا من مرض رهيب ، من سرطان في النخاع الشوكي ، كان يتألم بفظاعة ، وعندما ذهب « موباسان » لرؤيته ، قبل

وفاته بخمسة ايام ، قال له « تورغنيف » أعطني بندقية ، انهم لا يريدون هنا اعطائي بندقية ، اذا كنت تعطيني بندقية تصبح صديقي » .

● رسـالة من كافكا :

نشرت مجلة « التوفيل اوبسرفاتور » رسالة تم اكتشافها العام الماضي ، كتبها « فرانز كافكا » في مطلع ايار عام ١٩٢٢ الى الدار التي كانت تنشر له كتبه . في مقطع من الرسالة يقول :

« تبدو لي الكتابة من الخارج مسالة جد بسيطة ، عندما تكون شروط حياتي وحالتي (الرئتين ، كما النوم) في تحسن الى درجة ان اكون حرا للكتابة كل الليالي ، واكون حرا ايضا للنوم كل صباح ، عندها ، ساكتب ربما ـ في حدود تصوري ـ شيئا مقبولا . وبما ان الامر لم يحدث منذ السنوات الخمس الماضية فانني لم اكتب شيئا » .

« نستطيع ان نكون شيئين في نفس الوقت : حلما جميلا للصديق وواقعا سيئا للذات » .

● مخطوط حائر بين ابن سينا والسهروردي :

نشرت مجلة « معهد المخطوطات العربية » ، التي تصدر في الكويت مخطوطا لرسالة « كلمات الصوفية » التي سبق أن نسبها الدكتور حسن علي عاصي الى ابن سينا في دراسة له صدرت عام ١٩٨٣ ويقول الدكتور عاصي في عدد المجلة المذكورة انه يعيد نشر الرسالة في المجلة بعد ان اعاد النظر فيما ذهب اليه من نسبتها الى ابن سينا ، واعادة النظر هذه اقتضتها نسخة جديدة للمخطوط تم العثور عليها في مكتبة في استانبول . .

ويقول الدكتور عاصي انه امام مقارنة اعمال الرجلين ، وامام ثبات رأي ابو العلا عفيفي وعبد الرحمن بدوي من أن السهروردي مدين لابن

سينا في كثير مما يقوله في حكمة الاشراق فانه « تسقط حجتنا في نسبة الرسالة لابن سينا وتصح نسبتها للسهروردي » .

وهذه مقتطفات من فصل « كمال الكلمة » من الرسالة المشار اليها :

ـ « الفطنة ، جودة الحس ، وهي سرعة هجوم النفس على المبادىء الموصلة الى الحقائق من غير طلب كثير ويوازيها من الرذائل الغباوة .

ـ والبيان هو تحسين نقل ما في الضمير المخاطب الى ضمير من يخاطبه ويقابله العي .

ـ اصابة الراي ، هو حسن ملاحظة عواقب الامور التي يتفكر فيها حتى يدرك جهة الصواب على الوجه الملائم .

ـ الحزم ، هو تقديم العمل في الحوادث الممكن وقوعها بما هو أسلم وابعد عن الضرر ، ويوازيه العجز .

ـ الحياء ، هيئة للنفس تقتضي حسن الامتناع عن امر يلاحظ تأديه الى اللوم ، ويوازيه الوقاحة .

ـ الرحمة هو لحوق الرقة على ما حل به المكروه من الجنس وتقابله القساوة .

ـ التواضع ، هو حط الانسان نفسه دون منزلة يستحقها من غير نقيصة ويوازيه الكبر والصلف » .

★ ★ ★

شـذرات :

● الصدمة الثقافية :

شاء اليابانيون والفرنسيون ان يتقاربوا ثقافيا ، وهكذا كان فحزم كل من جاك ديدرا وبرنار فرانك ، وادغار موران ، وجان ماهو .. الخ . امتعتهم وطاروا الى طوكيو وهناك أصيبوا بصدمة اصابت ايضا اليابانيين

الذين استقبلوهم . الذي حدث ، ان الفرنسيين فوجئوا بـأن اليابان تجهل مشاهير الادب الفرنسي وان اشهر فرنسي تعرفه هو الممثل آلان دولون ، وانهم في اليابان يخلطون بين الفيلسوف جان بول سارتر والممثل جان بول بلموندو كما أن ادباء اليابان صدموا ايضا عندما اكتشفوا ان الفرنسيين لا يعرفون من اليابان غير ماركة « سوني » لراديوهات الترانزسيتور . ولقد علق المفكر ادغار موران على هذا اللقاء الذي وصفه بـ « السريالي » ، قائلا « ان فرنسا تبيع فكرها اكثر من تقنيتها أما اليابان فالعكس هو الصحيح . ربما لان ثقافة الاولى محمولة نحو التجريد والثانية مؤسسة على الانفصال » (!) .

● شراع يبحر في الجبين :

في سويسرا ، يرسم فوق الوجوه كل من سيرج دياكونوف وميشال تشيفوز . وفي ايلول يصدر للرسام تشيفوز كتاب يضم اعماله ويحمل اسم « التحولات » فما هي التحولات التي يعنيها ؟ في حديث لمجلة « الاكسبريس » يقول « لم يعد للرسم التقليدي من مكان ، وان فن رسم الوجوه « البورتريه » الحديث .. يتحول من قماشة اللوحة الى بشرة الوجه نفسه . الرسام تشيفوز وصديقه دياكونوف يعتقدان ان رسم الوجه على قماشة لم يعد يعبر عن الوجه ، فوجه الانسان هو وعيه ولا وعيه لذا فان « تشيفوز » يبتدع طريقة تمهيدية للرسم تقتضي منه دراسة مورفولوجية للفرد الذي يريد رسمه ، ثم عقد جلسات تحليل نفسي تستخرج مثاله عن نفسه ، وبعد هذه المرحلة التمهيدية يعرف الرسام ماذا سيخط على الوجه ... الذي يتحول بين يديه الى حوض للاسماك أو الى غابة .... واذا كان الانسان بين يدي الرسام يصبح حاملا لقناع وجهه الحقيقي او لقناع وجه الذي يطمح اليه . فان العين ترى في بعض الوجوه التي رسمها تشيفوز ودياكونوف شراعا ينبثق من الجبين وحصانا يعدو في سهل الخد ...